

**UNA COMPLESSA EREDITÀ:  
RICORDANDO FABRIZIO FRASNEDI (1944-2015)**

a cura di  
Cristiana De Santis, Yahis Martari, Matteo Viale

**ILD Italiano Lingua Due**



**UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI MILANO**

© ITALIANO LINGUADUE, 1. 2021

*Università degli Studi di Milano*

[www.italianolinguadue.unimi.it](http://www.italianolinguadue.unimi.it)

ISSN 2037-3597

**Direzione**

Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada

**Comitato scientifico**

Massimo Arcangeli

Monica Barsi

Franca Bosc

Gabriella Cartago

Michela Dota

Andrea Felici

Pietro Frassica

Giulio Lepschy

Michael Lettieri

Edoardo Lugarini

Danilo Manera

Bruno Moretti

Silvia Morgana

Franco Pierno

Giuseppe Polimeni

Massimo Prada

Maria Cecilia Rizzardi

Giuseppe Sergio

Paolo Silvestri

Roberto Ubbidente

**Redazione**

Edoardo Lugarini (direzione)

Michela Dota

Valentina Zenoni

**UNA COMPLESSA EREDITÀ:  
RICORDANDO FABRIZIO FRASNEDI (1944-2015)**

a cura di  
Cristiana De Santis, Yahis Martari, Matteo Viale

## INDICE

Presentazione <i>Cristiana De Santis, Yabis Martari, Matteo Viale</i>	1
<b>Sezione I: Il collega, il maestro</b>	
Dalla filosofia alla grammatica: l'incontro con Fabrizio <i>Michele Prandi</i>	4
Lo sguardo e la voce. Lezioni di focalizzazione <i>Cristiana De Santis, Chiara Panzieri</i>	19
Il talento del lettore <i>Gian Mario Anselmi</i>	28
<b>Sezione II: La lingua e la sua didattica</b>	
“La grammatica del sorriso”: un contributo alla didattica della lingua nell’approccio umanistico-affettivo <i>Yabis Martari</i>	32
«Dobbiamo insegnare l’agilità»: terremoti linguistici vecchi e nuovi nella riflessione di Fabrizio Frasnedi <i>Matteo Viale</i>	42
La poesia: una forma tra lingua e pensiero. Un laboratorio per la scuola primaria e secondaria di primo grado <i>Maria Rosaria Catino</i>	47
<b>Sezione III: La letteratura e la sua lettura</b>	
La sacra scrittura della finitezza <i>Rocco Ronchi</i>	58
Le nuove retoriche e la lettura dei classici italiani. Una lettura del <i>Decameron</i> con Fabrizio Frasnedi <i>Bruno Capaci</i>	64
<i>Gec dell’avventura</i> . Silvio d’Arzo e il ritmo della prosa per l’infanzia <i>Alberto Sebastiani</i>	74
Leggere e scrivere. L’eredità di Fabrizio Frasnedi <i>Guido Conti</i>	85

## PRESENTAZIONE

*Cristiana De Santis, Yabis Martari, Matteo Viale*<sup>1</sup>

Perché la lingua è nella vita e come la vita:  
e quando la vita langue, la lingua appassisce con lei.  
(F. Frasnedi)

Fabrizio Frasnedi (1944-2015) è stato Professore ordinario di Lingua e linguistica italiana, Lingua e Cultura italiana, Didattica dell'italiano all'Università di Bologna, dove ha iniziato i suoi studi (con la laurea in Lettere classiche, nel 1967) e ha avviato la sua carriera accademica, dopo aver insegnato per alcuni anni greco e latino nei licei. Dall'inizio degli anni Ottanta è attivo nel Dipartimento di Italianistica dell'Ateneo bolognese come ricercatore di Didattica dell'italiano, collaboratore di Ezio Raimondi e di Maria Luisa Altieri Biagi; contemporaneamente, lavora sul territorio a progetti di ricerca e formazione degli insegnanti di italiano come membro dell'IRPA (Istituto Regionale Per l'Apprendimento) dell'Emilia Romagna. Questa prima fase del suo lavoro è ricostruita nel ricordo di Gian Mario Anselmi (che ricorda anche alcune delle sue iniziative culturali bolognesi negli anni Duemila) e nel dittico composto da Cristiana De Santis e Chiara Panzieri (che ci riportano anche al suo ruolo di coordinatore di un corso di dottorato che è stato fucina di progetti innovativi e fertili incontri per giovani studiose e studiosi formati alla scuola bolognese).

Il ricordo di Michele Prandi allarga lo sguardo sul più ampio progetto culturale di Frasnedi, volto a immettere nella linguistica italiana le energie intellettuali di filosofi e teorici della lingua capaci di intrecciare la filologia e l'ermeneutica, la grammatica e la retorica. La "colleganza" di Prandi e Frasnedi ci porta altresì a Forlì, sede della SSLiMIT, la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori nella quale Frasnedi ha occupato la cattedra di Lingua italiana e di Linguistica, contribuendo attivamente alla nascita (negli anni Novanta) e alla crescita di corsi di laurea in grado di formare esperti in lingua italiana moderna, oltre che nelle lingue straniere, dotati di una solida cultura umanistica e capaci di proseguire nell'ambito della ricerca (al Dipartimento di Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture, fondato nel 2000, afferiva il Dottorato in Linguistica e Stilistica Italiana – sede consorziata Ferrara – di cui Frasnedi è stato coordinatore).

La prospettiva glottodidattica, estesa all'interesse per l'insegnamento dell'italiano come lingua materna e anche come lingua seconda, è stata poi sviluppata nel corso della sua docenza di Didattica dell'italiano nell'allora Facoltà di Lettere e Filosofia di Bologna (poi Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica - FICLIT), dove ha concluso la sua carriera, dando vita a un innovativo corso di laurea magistrale in Italianistica, Culture letterarie europee e Scienze linguistiche, di cui è stato presidente dal 2008 (come ricordano Anselmi e Viale), e dirigendo il CRDI (Centro di ricerca per la Didattica dell'Italiano, attivo dal 1981), come testimonia Maria Rosaria Catino (insegnante formatasi alla scuola di Frasnedi). Alla fase bolognese del suo lavoro ci riportano vari contributi qui raccolti.

<sup>1</sup> Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Yahis Martari propone una riflessione sulla biblioteca interiore di Frasnedi professore, sul suo metodo didattico e sulla possibilità di porre tale metodo, mai ortodosso e fondato sul dialogo con gli studenti, nel quadro più ampio della didattica delle lingue moderne. Bruno Capaci si sofferma sugli interessi di Frasnedi per l'analisi retorica dei testi letterari, sulla base anche di alcuni ricordi di sue lezioni incentrate sulle argomentazioni femminili all'interno del *Decameron*. Matteo Viale ricostruisce le posizioni di Frasnedi, consapevoli e non prive di ripercussioni sulla scuola e sull'organizzazione della cultura, di fronte ai cambiamenti in atto nell'italiano contemporaneo.

L'impegno culturale di Frasnedi non è rimasto limitato al tragitto Bologna-Forlì: per un triennio ha insegnato Didattica della lingua materna presso la libera Università di Bolzano, coinvolgendo suoi collaboratori (Martari e Panzieri); ha inoltre avviato e coordinato programmi di cooperazione tra il Dipartimento di Italianistica e le Università di Blida e Rabat, in Marocco, curando la formazione dei docenti arabofoni di Lingua e letteratura italiana e seguendo anche molte tesi di dottorato in co-tutela.

Frasnedi è stato anche autore teatrale, docente di dizione, melomane e bibliomane (la sua biblioteca di studio è stata donata al Dipartimento FICLIT dell'Università di Bologna), organizzatore di corsi di scrittura per studenti di vari corsi di laurea e per il personale tecnico-amministrativo dell'Ateneo, promotore di progetti di *e-learning*, convinto fautore del dialogo interdisciplinare (oltre che con letterati e filosofi, con pedagogisti come Franco Frabboni e Liliana Dozza, antropologhe come Matilde Callari Galli, psicologhe del linguaggio come Marina Mizzau). E poi scopritore di talenti letterari (come ricorda lo scrittore Guido Conti, che testimonia anche del legame di Fabrizio Frasnedi con Pier Vittorio Tondelli) e riscopritore di grandi scrittori a torto marginalizzati dal canone (come Silvio D'Arzo, sul quale si sofferma Alberto Sebastiani nel suo contributo); lettore originale e inquieto delle Sacre Scritture, infine, vicino alla teologa Adriana Zarri (come testimonia il saggio del filosofo Rocco Ronchi).

Fabrizio è stato anche un padre, per Violetta, e – sebbene per poco tempo – un nonno. Alla sua famiglia dedichiamo questo ritratto a più voci, che cerca di illuminare alcuni aspetti della complessa personalità dell'uomo e dello studioso.

Nell'ottobre del 2020, presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna, si è tenuta una giornata di studio in ricordo di Fabrizio Frasnedi a cinque anni dalla sua scomparsa. All'incontro, organizzato dagli allievi bolognesi su iniziativa di Bruno Capaci, sono intervenuti amici e colleghi che hanno ricordato aspetti del suo lavoro intellettuale e accademico. I saggi che qui raccogliamo rappresentano una sistemazione e un ampliamento di quel nucleo originario di contributi.

## SEZIONE 1

### IL COLLEGA, IL MAESTRO

# DALLA FILOSOFIA ALLA GRAMMATICA: L'INCONTRO CON FABRIZIO

*Michele Prandi*<sup>1</sup>

## 1. UNO SGUARDO FILOSOFICO SULLA GRAMMATICA: L'ANALISI CRITICA DEI PRESUPPOSTI

Ricordare Fabrizio, per me, significa ripensare al passaggio decisivo del mio percorso di ricerca, che mi ha portato a dedicarmi alla grammatica, e in particolare a un progetto di scavo dei presupposti e di razionalizzazione della disciplina, alla luce della duplice esperienza di filosofo e di linguista.

Quando ho conosciuto Fabrizio, avevo lasciato da poco Ginevra, dove per dieci anni avevo insegnato Linguistica generale, prima a tempo pieno e poi con un contratto parziale. Al ritorno a Pavia, l'Università dove mi ero laureato in Filosofia teoretica sotto la guida di Fulvio Papi, riprendevo il mio posto presso il Dipartimento di Filosofia, convinto che la parentesi dedicata alla linguistica come disciplina empirica e descrittiva fosse definitivamente chiusa, e pronto a mettere a frutto la mia esperienza nell'ambito della filosofia.

Mentre varcavo la soglia del Dipartimento di Filosofia, portavo idealmente con me il frutto maturo dei miei anni di ricerca ginevrini, duri ma molto fecondi: la monografia *Sémantique du contresens. Essai sur la forme interne du contenu des phrases*, pubblicata nel 1987. Il progetto nasceva da un'idea mutuata da Husserl, e in particolare dalla *Quarta ricerca logica*. L'idea era nata in ambito filosofico, ma ai miei occhi aveva il pregio di fornire gli strumenti per uscire da un vero e proprio blocco concettuale che ostacolava, e ostacola tuttora, la ricerca linguistica sulla struttura delle frasi e del loro significato: la questione sulla natura della sintassi, autonoma e capace di imporre una forma ai concetti, o iconica perché motivata dalle strutture concettuali portate all'espressione. Le due posizioni estreme, rappresentate dalla grammatica generativa e dalla galassia composita degli approcci cognitivi, funzionali e tipologici, sono ben sintetizzate da due affermazioni perentorie di Chomsky e di Haiman. Per il primo, «grammar is autonomous and independent of meaning» (Chomsky, 1957: 17) e «*uniquely* determines [...] semantic interpretation» (Chomsky, 1966: 5); per il secondo, «The linguistic form is a diagram of conceptual structure» (Haiman, 1985: 2).

Come filosofo, sapevo che ogni opposizione si regge sulla condivisione di un fondamento – di un presupposto – che può esercitare la sua funzione solo se non è messo in discussione. Nel caso specifico, il presupposto che rende pensabile l'opposizione esclusiva tra formalismo e iconismo in grammatica è l'idea che i due piani che formano la struttura di un'espressione complessa, e cioè la struttura sintattica formale e il contenuto concettuale, non abbiano pari rango: c'è un piano dominante, che ha una struttura autonoma, e un piano tributario, che riflette la struttura del piano dominante. Solo fondandosi su questo presupposto ha senso chiedersi se il piano dominante è la sintassi, che imporrebbe la sua forma a una materia concettuale amorfa, o viceversa il sistema dei concetti condivisi, che imporrebbe alle forme di espressione la sua struttura. È all'altezza

<sup>1</sup> Università degli studi di Genova.



di questo snodo concettuale che Husserl interviene idealmente come un vero e proprio aiutante magico a mettere in discussione – in *epochè*, per usare il suo lessico – il presupposto condiviso.

Husserl sostiene che la significanza delle espressioni complesse, cioè la loro capacità di mettere in forma un significato unitario, richiede logicamente una struttura sintattica formale, e cioè una «grammatica pura» autonoma dai contenuti concettuali e per questo in grado di imporre ai concetti la sua struttura. Al tempo stesso, l'analisi dei significati complessi rivela che la materia concettuale non è una nebulosa informe, come tende a pensare il paradigma formale<sup>2</sup>, ma ha una sua struttura, che le relazioni sintattiche sono in grado di costringere nei loro stampi formali ma non di revocare. La prova è nei tre esiti diversi che può dare la combinazione di parole significanti: l'assenza di significato (*Unsinn*), il significato coerente, e il significato conflittuale (*Widersinn*). Un esempio di assenza di significato è la sequenza *Normalmente o silenzio il dunque versare*; un esempio di significato coerente è *Gli versavano vino nei bicchieri*; un esempio di significato conflittuale è *Gli versavano silenzio nei pensieri* (Fogazzaro).

L'assenza di significato documenta il fallimento della messa in opera di uno scheletro sintattico in grado di collegare le parti significanti in una rete di relazioni. Una sequenza come *Normalmente o silenzio il dunque versare*, ad esempio, non riesce a unificare le parole, ciascuna dotata di un significato, in un significato complesso, perché giustappone le parole senza rispettare i vincoli posti dalla sintassi alla combinazione delle diverse classi di espressioni che formano una frase. Il significato conflittuale e il significato coerente si oppongono congiuntamente al nonsenso perché condividono una struttura sintattica ben formata. La frase *Gli versavano silenzio nei pensieri*, ad esempio, condivide la struttura sintattica della frase *Gli versavano vino nei bicchieri*: un costituente nominale in posizione di soggetto è collegato a un predicato formato da un verbo transitivo e da un oggetto diretto. Alla sola condizione che la buona formazione sintattica sia garantita, un'espressione complessa è in grado di connettere le parti costituenti «significato unitario». Il significato conflittuale, dunque, non documenta il fallimento della connessione; al contrario, documenta una connessione talmente solida da piegare i concetti atomici a relazioni estranee alla coerenza. Se versiamo il vino, possiamo pensare che la connessione sintattica si limiti a rispecchiare una relazione indipendente attiva sul piano concettuale. Se versiamo il silenzio, viceversa, è indiscutibilmente perché una relazione grammaticale indipendente fondata sulla sintassi formale della frase – la relazione tra un verbo transitivo e l'oggetto diretto – impone ai concetti convocati uno stampo indeformabile.

La riflessione rigorosa sulle condizioni della significanza proposta da Husserl mette in discussione il presupposto che fonda l'opposizione esclusiva tra una sintassi formale autonoma e una sintassi motivata iconica, e mostra che l'ambito delle strutture sintattiche e l'ambito delle strutture concettuali sono ciascuno autonomo nel suo ordine ed entro suoi limiti. Sul piano formale, il significato conflittuale è un significato unitario esattamente come il significato coerente. La sua possibilità formale prova che la sintassi è, almeno fino a un certo punto, autonoma dal vincolo della coerenza concettuale; in caso contrario, i significati conflittuali non sarebbero concepibili. Sul piano del contenuto, tuttavia, il conflitto documenta una resistenza dei concetti, che presuppone una loro struttura autonoma dall'espressione linguistica. In una combinazione incoerente come *Gli*

<sup>2</sup> «Preso in se stesso – scrive Saussure (1916/1967: 136) – il pensiero è come una nebulosa in cui niente è necessariamente delimitato. Non vi sono idee prestabilite, e niente è distinto prima dell'apparizione della lingua». L'idea è radicalizzata da Hjelmslev (1943/1968: 56-57): «Ogni lingua traccia le sue particolari suddivisioni all'interno della 'massa del pensiero' amorfa [...]. Come la stessa sabbia si può mettere in stampi diversi, come la stessa nuvola può assumere forme sempre nuove, così la stessa materia può essere formata o strutturata diversamente in lingue diverse».

*versavano silenzio nei pensieri*, la relazione coerente tra il verbo *versare* e le sostanze liquide non è rispecchiata nell'espressione ma rimane un presupposto attivo, che come tale impone al significato complesso il marchio del conflitto. Come il confronto tra il nonsenso e il significato connesso fa emergere la necessità logica di una sintassi delle forme di espressione, il confronto tra il significato coerente e il significato conflittuale fa emergere in modo altrettanto perentorio la necessità logica di una sintassi dei concetti coerenti. Le due forme di legalità, d'altra parte, si fondano su criteri indipendenti. Mentre la sintassi formale delle espressioni risponde al requisito di buona formazione, la sintassi dei concetti risponde al requisito di coerenza concettuale. Come la sintassi formale impone delle restrizioni alla combinazione delle forme atomiche in frasi ben formate, la sintassi dei concetti impone delle restrizioni alla combinazione dei concetti atomici in significati complessi coerenti. I requisiti della coerenza formano una vera e propria ontologia naturale (Prandi, 2016) che, prima ancora di fondare il pensiero e l'espressione coerenti, guida silenziosamente il nostro comportamento quotidiano. Le persone che giudicano incoerente una frase come *La luna sogna* (Baudelaire) sono le stesse che non chiederebbero mai un'indicazione stradale alla luna.

Una volta abbandonato il presupposto che fonda l'opposizione, una sintassi formale e una sintassi al servizio dei concetti coerenti diventano concetti compatibili. La questione sull'autonomia o la motivazione della sintassi non ha più la forma di un'opposizione esclusiva che interessa il sistema della lingua nella sua totalità, ma si sposta nella struttura di ciascuna espressione linguistica complessa, e in particolare di ogni frase; la risposta non è più un'ipoteca a priori sull'analisi, ma è fornita dall'osservazione dei dati empirici. In ogni frase di una certa complessità, possiamo identificare un nucleo formato da una rete di relazioni grammaticali indipendenti in grado di dare forma ai concetti collegati, come mostra la possibilità formale dei significati complessi conflittuali. Al di fuori di questo nucleo qualificato, la sintassi perde in misura variabile la forza di imporre uno stampo ai concetti, si mette al servizio delle loro strutture indipendenti e si lascia plasmare come un docile strumento: la struttura sintattica non è più autonoma ma iconica (Prandi, 2004).

Se dal nucleo della frase ci spostiamo alla periferia, troviamo il caso estremo di struttura sintattica motivata, che capovolge il saldo dell'interazione tra forme sintattiche e strutture concettuali documentato nel nucleo: si tratta del sintagma nominale *nome di nome*. Nella struttura *nome di nome*, le connessioni interne al significato non sono tracciate dalla sintassi, che si limita a codificare una relazione priva di contenuto tra i referenti di due nomi, ma direttamente dai concetti collegati, che si attraggono per tessere relazioni coerenti. Per rendercene conto confrontiamo il nucleo della frase e il sintagma nominale. Nelle frasi *Maria sogna* e *La luna sogna* (Baudelaire), la relazione tra il soggetto e il predicato impone al referente del soggetto il ruolo di esperiente del sogno indipendentemente dal vincolo della coerenza. Nel sintagma nominale, viceversa, la relazione si adatta di volta in volta agli imperativi della coerenza: in un'espressione come *il sogno di Maria*, riconosciamo in Maria l'esperiente del sogno; nell'espressione *il sogno della luna*, che ha la stessa struttura formale, riconosciamo nella luna il contenuto del sogno di un essere umano; in *il sogno di una notte di mezza estate*, riconosciamo nella notte la cornice temporale di un sogno. L'esito della competizione tra la grammatica delle forme e la grammatica dei concetti conosce tutti i gradi che possiamo immaginare tra i due casi estremi esaminati. Una volta isolati, grazie all'osservazione dei significati conflittuali, i due fattori in competizione per la connessione dei significati complessi, l'identificazione dei loro diversi punti di equilibrio diventa un problema empirico, che può essere affrontato con una descrizione esatta dei diversi strati della struttura di qualsiasi frase.

Il risultato della ricerca genevrina conteneva due linee di sviluppo potenziali: lo scavo dei presupposti filosofici della significanza delle espressioni complesse e l'analisi del

sistema di requisiti della coerenza, che anni dopo avrei chiamato “ontologia naturale”, aprivano un percorso filosofico; l’analisi accurata della struttura delle frasi e del loro significato e la messa a punto di criteri concettuali e testuali da applicare alle aree periferiche della frase sottratte alla giurisdizione della grammatica formale aprivano un percorso linguistico. Nel momento in cui riprendevo il mio posto in un dipartimento di filosofia, davo per scontato che la linea filosofica sarebbe stata prevalente. Come spesso accade, tuttavia, l’imprevedibilità delle vicende accademiche era pronta a scompigliare i progetti scritti a tavolino.

Alla fine degli anni Ottanta, Anna e Paolo Ramat presero l’iniziativa di dare vita a un Dipartimento di Linguistica, e mi proposero di farne parte. La proposta mi fece capire quanto mi attirasse il lavoro di linguista tra i linguisti, e la mia adesione fu immediata. La decisione spinse il moto pendolare dei miei progetti scientifici decisamente verso la ricerca linguistica, e in particolare verso la grammatica. Tuttavia, non feci in tempo a entrare nel nuovo dipartimento, perché un’altra sorpresa mi aspettava: il posto di professore associato di Linguistica applicata all’Università di Genova, nel corso di studi in Lingue e Letterature Moderne, destinato a diventare dopo un anno Facoltà. Da un lato, il mio sogno di entrare a pieno titolo nella corporazione dei linguisti era esaudito. Dall’altro, mi spiazzava l’idea di insegnare linguistica applicata, e per giunta a studenti di lingue moderne: nel continuum che immaginavo tra la filosofia dei miei studi universitari e la linguistica, la linguistica applicata sembrava la più lontana dal mio percorso di ricerca. A posteriori, so che mi sbagliavo; ma allora non me ne rendevo conto, e per capirlo mi serviva ancora una volta un aiutante magico. Stavo cercando di immaginare un programma plausibile per il mio corso a Genova, quando ricevetti una telefonata di Fabrizio, che non conoscevo. Fabrizio aveva letto il mio libro e si era fatto un’idea tutta sua, da docente impegnato da anni nella linguistica e nella grammatica italiana, e la manifestò con parole dirette: «Michele – mi disse – il tuo non è un libro di filosofia; è un libro di grammatica. La grammatica è la tua strada». Mi disse anche che il suo sogno era portarmi a insegnare linguistica alla SSLiMIT di Forlì, e cioè in un contesto dove la linguistica è per definizione applicata. Il passaggio si sarebbe compiuto otto anni dopo, anche grazie alla sua opera di sensibilizzazione. Ma le sue parole illuminarono la scena delle mie decisioni: avrei messo il mio retroterra filosofico e la mia esperienza in linguistica teorica al servizio di un progetto di razionalizzazione della grammatica. L’idea sarebbe stata messa alla prova in un piano di formazione grammaticale destinato agli studenti di lingue, in grado di favorire la loro consapevolezza sulla struttura delle espressioni linguistiche e del significato e che consentisse loro di affrontare l’apprendimento delle lingue straniere, il confronto tra lingue diverse, e la traduzione.

Le dispense sempre *in fieri* dei miei corsi, prima a Genova, poi a Pavia, e infine alla SSLiMIT di Forlì, sono confluite nella monografia *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, pubblicata nel 2006. La collaborazione con Cristiana De Santis, un altro regalo di Fabrizio, ha portato poi alla realizzazione, nel 2011, di un manuale destinato a studenti universitari e insegnanti, *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, ripubblicato nel 2019 come *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, e all’ideazione della *Grammatica italiana essenziale e ragionata*, uscita nel 2020.

Dopo aver raccontato l’intrecciarsi di due percorsi scientifici apparentemente antitetici grazie al catalizzatore dell’amicizia, mi sembra che l’omaggio più adatto al ricordo di Fabrizio sia una breve esposizione dei pilastri della visione della grammatica che ho formato in quegli anni anche grazie ai suoi simpatetici incoraggiamenti.

## 2. PER UNA RAZIONALIZZAZIONE DELLA GRAMMATICA: IL CASO DEL CONGIUNTIVO

Le grammatiche italiane, non solo quelle scolastiche, ereditano un *corpus* di nozioni tramandato da una tradizione secolare. Tra le definizioni ereditate dal patrimonio storico, molte sono inadeguate sul piano empirico e fondate su presupposti sbagliati, e portano inevitabilmente la riflessione a bloccarsi nella contraddizione.

Un esempio immediato di errore descrittivo fondato su un presupposto sbagliato è la definizione del congiuntivo come modo della non realtà. Oltre a essere errata sul piano fattuale, l'affermazione si basa sul presupposto a sua volta errato che il congiuntivo abbia sempre e comunque un valore proprio, indipendentemente dalle diverse condizioni d'uso (Prandi, 2010). Possiamo renderci conto del duplice errore riflettendo sulle condizioni che regolano la selezione del modo verbale nelle frasi subordinate argomentali, soggettive e oggettive.

Se osserviamo un campione sufficientemente differenziato di frasi, ci rendiamo conto che tutte le combinazioni tra modo e statuto modale sono ammesse. L'indicativo è associato alla realtà in (1) e alla non realtà in (2); il congiuntivo è associato alla non realtà in (3) e alla realtà in (4):

1. So che Maria ha perso il treno.
2. Ho sognato che il mio gatto è volato sulla cima del campanile.
3. Dubito che Maria abbia perso il treno.
4. Mi dispiace che Maria abbia perso il treno.

Nel momento in cui documentano la coesistenza del congiuntivo sia con la non realtà, sia con la realtà, i dati falsificano la definizione alla radice, negando la pertinenza dell'opposizione tra realtà e non realtà per spiegare gli usi del modo. Le frasi argomentali esprimono un argomento del processo. In queste condizioni, sia il modo verbale, sia il valore modale di realtà o non realtà della subordinata sono controllati dal verbo principale indipendentemente l'uno dall'altro. Tra il modo e lo statuto modale della subordinata, dunque, non c'è lo spazio logico per una correlazione diretta.

Se prendiamo atto di questo dato, si aprono due strade: la prima è abbandonare il presupposto che il congiuntivo abbia un valore proprio, e quindi rinunciare a cercarlo, liberando lo studio degli usi del modo da questa pesante ipoteca; la seconda è mantenere il presupposto e cercare un valore per il congiuntivo al di fuori della correlazione tra realtà e non realtà. Sia Wandruszka (1991) sia Giorgi e Pianesi (1997) imboccano la seconda strada.

Wandruszka (1991: 419-420) sposta il valore del congiuntivo dall'opposizione tra realtà e non realtà all'opposizione tra contenuto asserito e contenuto presupposto. In *Mi spiace che tu abbia perso il borsellino*, ad esempio, il congiuntivo segnalerebbe il fatto che il contenuto della subordinata è presupposto, e quindi non dà un contributo attivo al dinamismo comunicativo. L'ipotesi è attraente per due ragioni. In primo luogo, è compatibile con il comportamento dei verbi fattivi (Kiparsky, Kiparsky, 1970/1971), che reggono il congiuntivo e al tempo stesso presuppongono la realtà dello stato di cose descritto dalla completiva sia quando sono affermati, sia quando sono negati<sup>3</sup>: *Mi dispiace che Maria abbia perso il treno*; *Non mi dispiace che Maria abbia perso il treno*. Inoltre, l'osservazione sembra confermata da un dato caratteristico della sintassi italiana. Le subordinate argomentali dislocate a sinistra, dotate di valore comunicativo di sfondo, reggono sistematicamente il

<sup>3</sup> A differenza dei verbi fattivi, i verbi implicativi implicano la realtà della frase argomentale quando sono affermati – *Ho ottenuto che l'esame fosse registrato* implica che l'esame è stato registrato – e la non realtà quando sono negati: *Non ho ottenuto che l'esame fosse registrato* implica che l'esame non è stato registrato.

congiuntivo: *Che Luca sia partito senza telefonare è un fatto*. Tuttavia, se osserviamo i dati, ci rendiamo conto che l'indicativo non è affatto incompatibile con lo statuto di informazione presupposta. Come *dispiacere, accorgersi* è un verbo fattivo, che presuppone la realtà del processo subordinato. Tuttavia, regge l'indicativo: *Luca si è accorto che il fuoco si è spento; Luca non si è accorto che il fuoco si è spento*.

Giorgi e Pianesi (1997: 218) identificano il valore del congiuntivo con l'espressione della soggettività, e in particolare di un atteggiamento emotivo o valutativo del parlante. L'ipotesi sembra plausibile con verbi o predicati di reazione soggettiva a stati di cose presupposti come reali, come *dispiacere, sorprendere, o essere interessante, essere strano: Mi dispiace che Nicola non sia ancora arrivato; È strano che Nicola non sia ancora arrivato*. Tuttavia, anche la correlazione tra congiuntivo e valutazione soggettiva è messa in discussione dalla presenza di costruzioni che associano il congiuntivo a stati di cose non dati come soggettivi. Il nome *fatto*, ad esempio, designa per definizione un dato oggettivo: *Il fatto che Luca sia partito senza telefonare*. Il caso del nome *presupposto* è più sottile. Il nome si riferisce a un dato che in sé può essere sia reale – *il presupposto che la terra ruoti intorno al sole* – sia non reale: *il presupposto che il sole ruoti intorno alla terra; il presupposto che il congiuntivo abbia un valore proprio*. Tuttavia, ciò che è pertinente per definire un presupposto come tale non è la realtà o la non realtà del contenuto, ma la sua funzione di fondamento sul quale fa affidamento una pratica tipicamente non soggettiva ma intersoggettiva, dalla conversazione, alla ricerca scientifica, al gioco della vita (Fasciolo, 2019). Cercare il valore del congiuntivo, come hanno fatto generazioni di grammatici e di linguisti, ad esempio, ha senso solo a partire dal presupposto condiviso che il congiuntivo abbia un valore in sé.

Dopo aver preso atto dell'inadeguatezza sul piano empirico di tutti i tentativi di trovare un valore del congiuntivo, la sola strada percorribile è rinunciare al presupposto che il congiuntivo abbia un valore proprio. Più in generale, una razionalizzazione della grammatica che voglia eliminare le sue contraddizioni interne passa necessariamente per un'analisi critica dei presupposti. Mentre un errore empirico fondato su un presupposto giusto può essere corretto, le ricerche basate su un presupposto sbagliato non possono per definizione portare a risultati corretti. Se l'Araba Fenice esiste, ha senso cercarla, e magari un giorno riusciremo anche a trovarla; se non esiste, non ha senso cercarla, perché non la troveremo mai. Se lasciamo cadere il presupposto che il congiuntivo abbia un valore proprio, siamo liberi di cercare un valore quando c'è come di non cercarlo quando non c'è. Il congiuntivo ha sicuramente un valore di non realtà, e in particolare un valore imperativo, esortativo o ottativo, nelle frasi principali indipendenti: *Venga con me, Faccia come a casa sua, Che la fortuna ti assista*. Viceversa, non c'è lo spazio logico per un valore del congiuntivo nelle subordinate argomentali, nelle quali sia il modo, sia lo statuto modale della subordinata, sono controllati indipendentemente l'uno dall'altro da un verbo o da un predicato reggente.

Le grammatiche, non solo scolastiche, sono piene di presupposti sbagliati. Nella ricerca, questo dato blocca la possibilità stessa di una descrizione adeguata dei fatti; nella didattica, rappresenta l'ostacolo maggiore alla formazione di una consapevolezza linguistica matura nel discente, in quanto lo dissuade dal ragionamento autonomo e dalla verifica delle definizioni sui dati che gli fornisce la sua esperienza diretta. Confrontando la definizione del congiuntivo come modo della non realtà con un costrutto come *Mi dispiace che ti abbiano rubato il borsellino*, lo studente abituato al ragionamento coerente non potrà che perdere ogni fiducia nell'affidabilità dello strumento grammaticale e rinunciare al suo supporto. Se questo è vero, il primo obiettivo dello studio grammaticale, ma anche dell'insegnamento della grammatica, è rifondare i suoi presupposti, aprendo le porte a una descrizione empirica coerente dei dati.

### 3. LA GRAMMATICA: UNA CONFEDERAZIONE DI STRUTTURE E DI FUNZIONI

Pensare che il congiuntivo abbia un valore in sé che motiva i suoi usi, e che questo valore possa dunque essere lo stesso in una frase indipendente e in una subordinata argomentale, significa ignorare almeno una differenza essenziale: la differenza tra una forma scelta dal parlante sulla base di un suo valore autonomo – *Elisa è venuta; Venga, Elisa* – e una forma controllata da un elemento reggente all'interno di una costruzione: *So che Elisa è venuta; Sono contento Elisa venga*.

La descrizione tradizionale del congiuntivo è solo un caso particolare di una tendenza più generale ad adottare criteri omogenei per la descrizione di strati eterogenei della struttura grammaticale, ignorando differenze essenziali. Se un oggetto è complesso, la sua descrizione coerente dovrà assumere la complessità, e non pretendere di ignorarla applicando criteri uniformi. Lo scavo delle ragioni che impediscono una descrizione coerente degli usi del congiuntivo ci riporta dunque al problema più generale dei presupposti di una grammatica descrittiva. Se vogliamo mettere in cantiere una grammatica coerente, dobbiamo pensare che la grammatica non è uno stato assoluto retto da una costituzione monocratica ma una confederazione di territori diversi, retti ciascuno da una costituzione propria. Fuori di metafora, è sufficiente osservare la struttura di una frase abbastanza complessa per rendersi conto che la costruzione della sua struttura formale e del suo significato risponde a principi disomogenei, che non possiamo analizzare coerentemente con criteri omogenei.

In ogni frase possiamo identificare un nucleo nel quale una rete di relazioni grammaticali formali è indipendente dai contenuti concettuali organizzati, espanso da strati di espressioni marginali<sup>4</sup> al servizio di strutture concettuali indipendenti che ne motivano la forma (§ 3.1).

Siccome sono indipendenti dai loro contenuti, le strutture del nucleo non sono scelte dal parlante ma rispondono a standard strutturali rigidi; siccome sono motivate dai loro contenuti, le strutture periferiche sono scelte dal parlante all'interno di repertori più o meno vasti che la lingua gli offre (§ 3.2).

Infine, le strutture nucleari sono inseparabili dall'espressione grammaticale all'interno della frase, mentre le strutture marginali possono essere specificate sia all'interno della frase, sia in una dimensione testuale, e cioè affidate a sequenze di frasi grammaticalmente autonome, coerenti e coese (§ 3.3).

#### 3.1. *Le relazioni grammaticali e le forme di espressione di strutture concettuali*

Il nucleo di una frase è formato da una rete di relazioni grammaticali la cui impalcatura formale è riconoscibile indipendentemente dai contenuti concettuali che di volta in volta possono occuparla. Una struttura soggetto – verbo – oggetto diretto, ad esempio, può essere destinata all'espressione di processi diversi tra di loro come un'azione (5), un'affezione (6), un'esperienza che ha come protagonista l'esperiente (7), o un'esperienza che ha come protagonista lo stimolo (8), e così via:

<sup>4</sup> Per le relazioni concettuali diverse dagli argomenti, il termine *marginie* (Longacre, 1985/2007) è preferibile al termine *circostanziale*: mentre il secondo appiattisce tutte le relazioni non argomentali in un unico strato visto come esterno al nucleo del processo, il primo riconosce la loro stratificazione, e permette di distinguere le circostanze, che sono margini esterni dell'intero processo, dai margini del predicato e dai modificatori del verbo.

5. Giovanni ha tagliato la legna.
6. Giovanni soffre il caldo.
7. Beatrice teme i temporali.
8. I temporali spaventano Beatrice.

I contenuti cambiano, l'architettura grammaticale formale resta immutata. La solidità dell'impalcatura formale e la sua indipendenza dai contenuti concettuali coinvolti sono la condizione della creatività delle espressioni linguistiche. Grazie a queste due proprietà, il significato delle frasi non è vincolato all'espressione di relazioni concettuali concepibili indipendentemente. La prova, come abbiamo osservato, è la possibilità formale di costruire significati complessi che sfidano la legalità concettuale: *Dormono i vertici dei monti e i baratri, / le balze e le forre* (Alcmane)<sup>5</sup>. Il regime di codifica del nucleo della frase, fondato su una rete di relazioni grammaticali formali autonome, può essere definito relazionale.

Nelle aree marginali della frase, il rapporto tra la struttura dell'espressione e le sue funzioni esterne, strumentali, si capovolge: le strutture concettuali coerenti precedono l'espressione grammaticale e la giustificano. Un'azione, ad esempio, è disponibile a ricevere ruoli marginali come lo strumento, il fine, il beneficiario, e questo giustifica la presenza in una frase di azione di espressioni al loro servizio: *Giovanni ha tagliato la legna con la scure, per il camino, per sua madre*. In altre parole, la presenza e la forma di una certa struttura sintattica non si giustificano dall'interno della forma di espressione ma dall'esterno, grazie alla sua funzione strumentale di mezzo di espressione al servizio di una relazione concettuale coerente identificata indipendentemente. Uno strumento, ad esempio, si definisce non per le proprietà della sua espressione, che è variabile in base alle scelte del parlante (§ 3.2), ma per la sua posizione nella struttura di un'azione, che può essere definita in modo rigoroso come relazione tra concetti coerenti: lo strumento è un oggetto di cui si serve un agente per compiere un'azione. Come relazione concettuale, lo strumento ha una struttura costante. La sua espressione, viceversa, è variabile. Da un lato, uno strumento può essere espresso in molti modi. Dall'altro, la stessa espressione può mettersi al servizio di ruoli diversi dallo strumento per ragioni di coerenza concettuale. Nella frase *Giovanni ha tagliato la legna con la scure, con la scure* esprime lo strumento. Nella frase *Giovanni è uscito con la scure*, la stessa espressione non esprime più lo strumento, ma semplicemente un oggetto che l'agente porta con sé. La coerenza del contenuto prevale sulla forma dell'espressione, che è al suo servizio. Quando l'espressione si mette al servizio di relazioni concettuali accessibili indipendentemente, il regime di codifica può essere definito diretto e puntuale: la capacità di un'espressione di codificare una relazione concettuale non è sostenuta da una rete di relazioni grammaticali formali, ma si basa sulle sue proprietà interne, e in particolare sul contenuto della preposizione.

Nel momento in cui una forma di espressione veicola una relazione concettuale accessibile indipendentemente, la sua capacità di codifica può essere misurata sullo sfondo del modello coerente. Gli esiti della misurazione mostrano che la codifica puntuale è una grandezza graduata, che dipende dal contenuto più o meno specializzato della parola di collegamento, e cioè, nella frase semplice, della preposizione. Tra le preposizioni, alcune hanno un contenuto capace di codificare in modo univoco una relazione concettuale data, mentre altre si fermano molto al di sotto di questa soglia. Possiamo parlare di codifica piena o bilanciata nel primo caso, di codifica insufficiente o "ipocodifica" nel secondo. Osserviamo alcuni esempi.

Una preposizione come *nonostante* è in grado di codificare in modo univoco una relazione concessiva. Nella frase *Il grano è germogliato nonostante il freddo*, il freddo è

<sup>5</sup> *I lirici greci*, trad. di F. M. Pontani, Einaudi, Torino, 1969: 285.

interpretato come un ostacolo che non è stato in grado di impedire che il grano germogliasse: tutti gli ingredienti di una relazione concessiva – la realtà dei due eventi, la loro successione, e l'implicito di causa confutata – sono codificati dalla preposizione. Una preposizione come *con*, viceversa, ha un potere di codifica molto basso. In una frase come *Guglielmo ha tagliato la legna con la scure*, interpretiamo *con la scure* come espressione dello strumento. Tuttavia, basta cambiare il contenuto del nome perché questa interpretazione si dissolva: se al posto della scure mettiamo una persona – *con suo fratello* – non avremo lo strumento ma un collaboratore dell'agente; *con molta fatica* introduce il modo dell'azione; *con la luna nuova* le circostanze temporali, e così via. La preposizione *con* non codifica né lo strumento, né il collaboratore, né il modo, né il tempo, ma una relazione più generica. Ragionando sullo sfondo di un sistema di concetti condivisi – grazie a un processo di inferenza – siamo però in grado di individuare ogni volta la relazione coerente: un oggetto come la scure sarà lo strumento, una persona sarà il collaboratore, una condizione della persona sarà il modo, e così via. Quando la codifica rimane al di sotto della soglia della coerenza, l'inferenza le dà il cambio per portarci alla meta. L'inferenza, d'altra parte, presuppone a sua volta l'accessibilità di un modello concettuale coerente, e quindi di una grammatica dei concetti indipendente dalle forme di espressione.

Accanto alla codifica piena e all'ipocodifica, possiamo immaginare un grado di codifica alto: l'ipercodifica. In questo caso, l'espressione non si limita a dare voce a un contenuto concettuale accessibile indipendentemente tramite l'inferenza, ma lo arricchisce di sfumature specifiche, inseparabili dalla forma di espressione. Un esempio è la relazione consecutiva, che arricchisce la causa con una componente semantica specifica. Un'espressione come *Il fiume è straripato perché è piovuto* si limita a prendere atto che una causa ha prodotto un effetto. Un'espressione come *È talmente piovuto che il fiume è straripato* ci dice qualcosa in più: la causa ha raggiunto un tale grado di intensità che l'effetto non poteva non prodursi. Questa componente supplementare è inseparabile dalla presenza di un mezzo di codifica dedicato – l'intensificatore *talmente* – e non può essere inferita. Un'espressione priva dell'intensificatore – per esempio, *È piovuto e il fiume è straripato* – ci autorizza a inferire la causa ma non la relazione consecutiva. L'ipercodifica mostra che l'espressione linguistica, anche quando è strumentale e iconica, non si limita a raffigurare una relazione concettuale, ma è in grado di dare un contributo semantico attivo.

Se ora torniamo al congiuntivo, ci rendiamo conto di come l'uso di criteri non omogenei per descrivere i vari strati della struttura di un'espressione porti a dissolvere gli ostacoli che impediscono una descrizione coerente. La distinzione tra relazioni grammaticali e forme di espressione di relazioni concettuali ci aiuta a capire perché il congiuntivo non può avere un valore proprio all'interno di una frase subordinata.

In una frase subordinata argomentale, la relazione tra il verbo e i suoi argomenti si costruisce in regime di codifica relazionale. Le relazioni grammaticali soggettiva e oggettiva hanno una forma di espressione, incluso il modo verbale, controllata dal verbo, sono vuote di contenuto e possono essere riempite solo dal significato relazionale del verbo; in particolare, il verbo assegna alla subordinata uno statuto modale indipendente dal modo verbale.

In una frase subordinata con funzione di margine, la relazione tra due frasi sature e virtualmente indipendenti è codificata in regime puntuale, e cioè sulla base delle proprietà della congiunzione. Chiarito questo punto, possiamo trasferire alla congiunzione le considerazioni fatte per il verbo reggente. In particolare, la congiunzione seleziona sia il modo verbale della subordinata, sia il suo statuto modale, e tra i due valori tutte le combinazioni sono attestate. L'indicativo coesiste con la realtà in (9) e con la non realtà in (10); il congiuntivo coesiste con la non realtà in (11) e con la realtà in (12):



9. Dopo che il sole è sorto la brina si è sciolta.
10. Se la temperatura sale la brina si scioglie.
11. Vado a irrigare il prato perché la brina si sciogla.
12. Sebbene sia sorto il sole, la brina non si è sciolta.

Ancora una volta, il controllo indipendente del modo e dello statuto modale della subordinata da parte della stessa congiunzione annulla lo spazio logico per una correlazione diretta tra i due valori.

### 3.2. *Le regole e le scelte*

L'immagine spontanea della grammatica incoraggiata dagli approcci tradizionali è quella di un sistema di regole. In realtà, la grammatica non fornisce solo regole alle quali occorre adattarsi, ma anche un sistema significativo di opzioni tra le quali il parlante è libero di scegliere<sup>6</sup>.

Nella grammatica c'è certamente uno zoccolo duro formato da regole non negoziabili. La struttura dei suoni, delle sillabe e delle parole – di competenza della fonologia e della morfologia – rientra in una grammatica delle regole: non possiamo cambiare a nostro piacere i suoni di una lingua, le forme plurali dei nomi, o le coniugazioni dei verbi. Non possiamo dire, per esempio, *tavolos* invece di *tavoli*, *sempliezza* invece di *semplicità*, *bruttità* invece di *bruttezza*, o *Ancora una volta ho rimasto solo*. Un testo, al contrario, è visto come il risultato delle scelte del suo autore, che ne porta la responsabilità – la lode o il biasimo. Tuttavia, la libertà che si respira in un testo non può nascere dal nulla, e in effetti è già presente nella grammatica dei suoi atomi – delle frasi – la cui struttura, ancora una volta, risponde a due criteri di organizzazione opposti: nella frase, le regole e le scelte si passano il testimone.

Il nucleo della frase, che nei casi più tipici è formato dal verbo e dai suoi argomenti<sup>7</sup>, è elettivamente disegnato da regole rigide. La forma di un soggetto o di un complemento oggetto non è la conseguenza di una scelta, ma un dato imposto dalla lingua. Il soggetto concorda con la forma verbale del predicato. La reggenza di un verbo va accettata così com'è: *rinunciare*, ad esempio, regge un complemento introdotto dalla preposizione *a*, *diffidare* seleziona *di*, *contare*, *su*. All'interno del nucleo, la grammatica è un sistema di tautologie che nessuna funzione esterna è in grado di motivare: le cose stanno così perché stanno così. Il parlante condivide queste tautologie ma, ovviamente, non ne è responsabile.

<sup>6</sup> La distinzione tra regole e scelte necessita di alcune precisazioni. Ci sono regole *prescrittive*, che ci dicono come dovremmo parlare, e ci sono regole *descrittive*, che cercano di esplicitare le restrizioni imposte dalla lingua alla nostra attività di parola: all'uso. In questo contesto, l'accezione pertinente del nome *regola* è la seconda. Tra le scelte, possiamo distinguere le scelte di repertorio, legate alla variazione di registro sociali, geografiche e storiche (Prandi, De Santis, 2019: cap. 2), dalle scelte di sistema, che possono essere ricondotte a uno stesso registro e allo stesso stato di lingua.

<sup>7</sup> Oltre agli argomenti realizzati attraverso relazioni grammaticali – soggetto, complemento oggetto, complementi preposizionali e oggetto indiretto – ci sono argomenti che hanno una forma opzionale in quanto espressioni al servizio di specifiche relazioni concettuali richieste da certi tipi di verbi. I verbi di stato, ad esempio, ricevono come argomento una localizzazione, la cui forma è variabile e dipende dalle scelte del parlante: *Giovanni abita in città*, ma anche *sulla cima di una collina*, *dietro il palazzo comunale*, *vicino al fiume*, e così via. I verbi di movimento e spostamento, analogamente, prendono come argomento una meta; di nuovo, la forma è opzionale: *Giovanni è andato in città*, ma anche *sulla cima di una collina*, *dietro il palazzo comunale*, *vicino al fiume*, e così via; *Giovanni ha mandato suo figlio in città*, ma anche *sulla cima di una collina*, *dietro il palazzo comunale*, *vicino al fiume*, e così via.

Al momento di mettere in opera le forme di espressione delle relazioni concettuali marginali, il parlante dispone di un duplice spazio di scelte, delle quali è responsabile: in primo luogo, decide quali relazioni esprimere; in secondo luogo, nel momento in cui ha scelto di esprimere una certa relazione, non si vede imporre strutture obbligate, ma proporre ventagli di alternative tra cui scegliere. Per modificare un verbo, ad esempio, il parlante può scegliere un avverbio – *attentamente* – una locuzione avverbiale – *in modo attento* – o un cosiddetto complemento di modo: *con attenzione*.

Nel collegamento tra i significati di frasi indipendenti, o collegamento transfrazistico, la grammatica delle scelte raggiunge il suo apogeo. Quando collega i contenuti di frasi con quei ponti concettuali che chiamiamo causa, fine, o concessione, il parlante può contare su una quantità e una varietà molto ampia di risorse. Osserviamo come esempio il fine. Nelle grammatiche, il fine è identificato come il contenuto di proposizioni dette finali, formate da *per* o *al fine di* e infinito presente, oppure da *affinché* o *perché* e congiuntivo presente o imperfetto. In realtà, la relazione concettuale che si chiama fine non è il significato di una proposizione subordinata detta finale, ma una relazione concettuale: un motivo che spinge un agente a compiere un'azione e che coincide con il contenuto di un suo progetto orientato verso il futuro. Questo ponte può essere costruito in centinaia di modi diversi (Prandi, Gross, De Santis, 2005). Se ci limitiamo alle opzioni grammaticali, troveremo sia periodi (13, 14), sia sequenze di frasi coordinate (15). All'interno del periodo, inoltre, la subordinata marginale può essere sia di forma finale (13), sia di forma causale (14). Infine, tutte queste forme sono pronte ad accogliere decine di nomi che incapsulano la relazione finale o concetti a essa collegati, da *scopo* a *progetto*, da *obiettivo* a *intenzione*, da *volontà* a *desiderio*, *sogno* o *ambizione*.

13. Ho affittato una casa al mare per (con lo scopo, l'intenzione, il desiderio, il sogno, il progetto, la speranza ... di) passarci le vacanze.
14. Ho affittato una casa al mare perché volevo (avevo l'intenzione, il desiderio, il sogno, il progetto, la speranza ... di) passarci le vacanze.
15. Volevo passare le vacanze al mare e (con questa intenzione, desiderio, sogno, progetto, speranza ...) ho affittato una casa al mare.

Se descriviamo gli ambiti che appartengono alla grammatica delle scelte con il criterio delle regole, finiamo con lo scambiare una delle tante soluzioni – per esempio il *per* + infinito all'interno della frase finale – per il problema.

Se torniamo al caso specifico del congiuntivo, la distinzione tra grammatica delle regole e grammatica delle scelte spiega perché il congiuntivo nella frase indipendente ha un suo valore: perché è oggetto di una scelta, e la scelta non può che essere motivata da un valore. Nelle frasi subordinate, correlativamente, il congiuntivo non può avere un valore perché è imposto da una regola. Nelle frasi subordinate argomentali, è imposto dal verbo reggente. Nelle frasi subordinate con funzione di margine, è imposto dalla congiunzione.

### 3.3. *La frase e il testo*

Nelle grammatiche, anche di livello scientifico<sup>8</sup>, il collegamento tra processi è descritto all'interno di una sezione dedicata all'analisi del periodo, che include sia la subordinazione

<sup>8</sup> La *Grande grammatica di consultazione* (Renzi, Salvi, Cardinaletti, 1991/2001), ad esempio, contiene una sezione – «La subordinazione» – che include sia la subordinazione argomentale, sia la subordinazione marginale. Inoltre, i capitoli sull'uso dei modi verbali – congiuntivo, infinito, gerundio, participio – e sulla

argomentale – per esempio *Luca teme che il masso si stacchi dal costone* – sia la subordinazione marginale: per esempio, *Il masso si è staccato dal costone perché c'è stata un'infiltrazione d'acqua*. Il periodo è definito in entrambi i casi come una frase complessa che collega una frase principale indipendente e una frase subordinata; il presupposto che conferisce unità all'analisi del periodo, dunque, è che ogni frase complessa colleghi due frasi<sup>9</sup>.

Ancora una volta, il presupposto si rivela errato. Le frasi complesse che contengono una subordinata marginale soddisfano il presupposto. La frase complessa *Il masso si è staccato dal costone perché c'è stata un'infiltrazione d'acqua*, ad esempio, collega una frase principale indipendente – *Il masso si è staccato dal costone* – e una frase subordinata: *perché c'è stata un'infiltrazione d'acqua*. Le frasi complesse che contengono una subordinata argomentale, viceversa, non lo soddisfano. Se stacciamo dalla frase complessa la frase subordinata *Luca teme che il masso si stacchi dal costone* la frase argomentale oggettiva – *che il masso si stacchi dal costone* – non otteniamo una frase principale indipendente, ma un moncone privo di struttura: *Luca teme*.

Oltre a fondarsi su un presupposto errato, l'idea di analisi del periodo è minata da un doppio paradosso: è adeguata per le frasi argomentali, che però non soddisfano il presupposto che fonda la definizione di frase complessa, e inadeguata per le frasi con funzione di margine, che lo soddisfano.

La saturazione di un verbo o di un predicato nominale con una frase argomentale può aver luogo solo all'interno di una frase complessa: la subordinazione argomentale, dunque, trova posto nell'analisi del periodo. In questo caso, però, la frase complessa non collega due frasi e due processi, ma costruisce una sola frase e un solo processo.

Una frase complessa che contiene una subordinata con funzione di margine, viceversa, collega effettivamente due frasi e due processi indipendenti. Tuttavia, la funzione di collegare due frasi e due processi non è esclusiva della frase complessa, ma si apre alla dimensione del testo, ampliando sia il ventaglio di opzioni offerte al parlante, sia gli orizzonti della ricerca. Invece di essere subordinate o coordinate l'una all'altra, in effetti, due frasi possono essere giustapposte, e quindi collegate in un frammento di testo coerente e coeso: *Volevo passare le vacanze al mare. Per questo (con questa intenzione (proposito, scopo, prospettiva desiderio, sogno, speranza, illusione...)) ho affittato una casa*. La subordinazione marginale, dunque, non si esaurisce nell'analisi del periodo.

Ancora una volta, per una descrizione non contraddittoria e adeguata dei dati occorre abbandonare il presupposto che ogni frase complessa colleghi due frasi, e quindi dissolvere l'idea stessa di analisi del periodo. Le frasi argomentali e la subordinazione transfrastica non entrano in una stessa sezione della grammatica. Mentre lo studio delle frasi argomentali completa l'analisi della struttura della frase semplice, e in particolare dell'espressione degli argomenti di alcuni verbi e predicati nominali, la descrizione del collegamento transfrastico include le strategie di costruzione dei testi coerenti e coesi.

La frontiera tra la frase e il testo è rigida sul piano delle strutture impegnate: nessuna relazione grammaticale si estende al di là della frontiera della frase. Ma se dalla struttura passiamo alle funzioni, e quindi alle scelte del parlante che persegue i suoi scopi, la frontiera tra frase e testo si rivela aperta: quasi tutte le relazioni concettuali marginali, la cui forma di espressione è opzionale, sono aperte sia a soluzioni grammaticali, sia a soluzioni testuali.

Nel caso dell'espressione delle relazioni concettuali marginali interne alla frase semplice, è naturale pensare che si tratti di un compito elettivo della frase, e quindi della

concordanza dei tempi precedono il capitolo che affronta la distinzione che dovrebbe invece essere presupposta.

<sup>9</sup> Tra le grammatiche italiane, il periodo è descritto esplicitamente come una combinazione di due frasi da Fogarasi (1969/1983: 392), Battaglia, Pernicone (1962: 320) e Serianni (1989: 529).

connessione grammaticale, anche se, in presenza di ragioni valide e al prezzo di mezzi di coesione dedicati, può essere affidato al testo. L'espressione dello strumento di un'azione, ad esempio, può sia trovarsi all'interno della frase semplice che articola il nucleo – *Dario ha spaccato la legna con questa scure* – sia essere spostato in una seconda frase indipendente, che forma con la prima un testo coerente. La riformulazione, tuttavia, può avvenire solo utilizzando un predicato di azione generico che riprende anaforicamente il predicato d'azione specifico antecedente, del quale conserva il soggetto: *Dario ha spaccato la legna. L'ha fatto con questa scure.*

Nel caso del collegamento transfrastico, viceversa, la gerarchia tra mezzi grammaticali e mezzi testuali si capovolge. Il collegamento transfrastico può certamente essere prestato alla grammatica della frase complessa; tuttavia, se osserviamo la sua struttura, ci rendiamo conto che si tratta di un compito elettivo del testo, per almeno due ragioni. In primo luogo, collegare con relazioni concettuali coerenti i contenuti di enunciati virtualmente indipendenti non è altro che la *quidditas* del testo, come ricorda Maria-Elisabeth Conte (1988/1999: 29). In secondo luogo, nel momento in cui la messa in opera del collegamento transfrastico è comunque garantita da strumenti testuali, possiamo immaginare lingue che non dispongano di strumenti grammaticali dedicati, in particolare di frasi complesse. Mentre la saturazione di un verbo o di un predicato è un compito funzionale esclusivo della grammatica della frase semplice e complessa, il collegamento transfrastico non richiede la disponibilità di mezzi grammaticali, la cui presenza nelle lingue del mondo diventa a questo punto un dato empirico aperto allo studio tipologico. La conclusione è che la descrizione nei limiti ristretti della frase complessa oscura i caratteri salienti del collegamento transfrastico.

Per tutte queste ragioni, un'analisi adeguata del collegamento transfrastico circoscrive al tempo stesso l'area destinata a una linguistica del testo nel cuore di una grammatica descrittiva in senso lato, che tenga conto delle funzioni oltre che delle forme. La descrizione del testo segue la descrizione della frase semplice e della frase complessa che contiene subordinate argomentali e precede l'analisi del collegamento transfrastico. Si colloca dunque dopo la descrizione delle strutture che elettivamente sono di competenza della grammatica, anche se occasionalmente aperte a soluzioni testuali, e prima della descrizione delle strutture che elettivamente sono di competenza del testo, anche se largamente colonizzate dalla grammatica. Le relazioni transfrastiche, in effetti, sono una sottoclasse delle relazioni concettuali che fondano la coerenza dei testi, e la loro collocazione dopo la descrizione delle strutture del testo apre alla descrizione l'intero ventaglio di opzioni disponibili, sia grammaticali, sia testuali.

#### 4. CONCLUSIONE

Alla fine del racconto, posso ora sintetizzare l'intuizione che Fabrizio mi ha saputo trasmettere con poche parole semplici e giuste.

Da filosofo, provavo un certo senso di inferiorità per i colleghi linguisti molto più disinvolti di me nel padroneggiare gli strumenti tecnici dell'analisi empirica. Prigioniero di questo vissuto, vedevo la dimensione teorica e filosofica della riflessione sulla significanza come se disegnasse un tragitto antitetico rispetto all'analisi empirica. «Fabrizio amico», che veniva da un'esperienza opposta, mi ha aiutato a capire che una buona analisi empirica ha bisogno di riflessioni teoriche rigorose, ma a una condizione: che le riflessioni teoriche non proiettino le conclusioni della ricerca empirica lontano dai loro limiti di validità, come la colomba di Kant che sogna un cielo privo di atmosfera e di gravità, ma scavino nel

sottosuolo dei presupposti per dissolvere le nebbie concettuali che ostacolano la visione dei dati.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Battaglia S., Pernicone V. (1962), *Grammatica italiana*, Loescher, Torino.
- Chomsky N. (1957), *Syntactic Structures*, L'Aia-Parigi, Mouton [Trad. it.: *Le strutture della sintassi*, Laterza, Roma-Bari].
- Chomsky N. (1966), "Topics in the Theory of Generative Grammar", in Sebeok Th. (a cura di), *Current Trends in Linguistics*. Vol. III: *Theoretical Foundations*, Mouton, L'Aia-Parigi, pp. 1-60.
- Conte M.-E. (1988/1999), *Condizioni di coerenza*, La Nuova Italia, Firenze, 2<sup>a</sup> ed. a cura di Mortara Garavelli B., Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- De Santis C., Prandi M. (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata*, UTET, Torino.
- Fasciolo M. (2019), *Rethinking Presuppositions. From Natural Ontology to Lexicon*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- Fogarasi M. (1969/1983), *Grammatica italiana del Novecento*, Tankönyvkiadó, Budapest, 2<sup>a</sup> ed., Bulzoni, Roma.
- Giorgi A., Pianesi F. (1997), *Tense and aspect. From Semantics to Morphosyntax*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- Haiman J. (1985), "Introduction", in Id. (a cura di), *Iconicity in Syntax*, John Benjamins, Amsterdam-Filadelfia, pp. 1-7.
- Hjelmslev L. (1943/1968), *Omkring Sprogteoriens Grundlæggelse*, Copenhagen [Trad. it. *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Einaudi, Torino].
- Husserl E. (1900-1901/1968), *Logische Untersuchungen*, Halle. 3<sup>a</sup> ed., Halle, 1922-1923. [Trad. it. *Ricerche Logiche*, Il Saggiatore, Milano, 1968].
- Kiparsky P., Kiparsky C. (1970/1971), "Fact", in Bierwisch M., Heidolph E. (a cura di), *Progress in Linguistics*, Parigi-L'Aia, Mouton, pp. 143-173. [Rist. in Steinberg D.D., Jacobowits L. A. (a cura di), *Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 345-369].
- Prandi M. (1987), *Sémantique du contresens. Essai sur la forme interne du contenu des phrases*, les Editions de Minuit, Parigi.
- Prandi M. (2004), *The Building Blocks of Meaning*, John Benjamins, Amsterdam-Filadelfia.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*; n. ed. (2020), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M. (2010), "Congiuntivo", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. I, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, Roma, pp. 263-66:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/congiuntivo\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/#:~:text=Il%20modo%20congiuntivo%20%C3%A8%20uno,%2C%20che%20io%20facessi%2C%20ecc.](https://www.treccani.it/enciclopedia/congiuntivo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/#:~:text=Il%20modo%20congiuntivo%20%C3%A8%20uno,%2C%20che%20io%20facessi%2C%20ecc.)
- Prandi M. (2016), "Selection restrictions as ultimate presuppositions of Natural Ontology", in *Topoi*, 35, pp. 73-81.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, UTET.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, UTET.
- Prandi M., Gross G., De Santis C. (2005), *La finalità. Strutture concettuali e forme di espressione in italiano*, Olschki, Firenze.

- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di) (1991/2001), *Grande grammatica italiana di consultazione*. II. *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna, 2<sup>a</sup> ed.
- Saussure F. de (1916/1967), *Cours de linguistique générale*, Payot, Parigi [Trad. it.: *Corso di linguistica generale*, Laterza, Roma-Bari].
- Serianni L. (1989): *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la coll. di Castelvechi A., UTET, Torino.
- Wandruszka U. (1991/2001), “Frase subordinate al congiuntivo”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), pp. 415-481.

# LO SGUARDO E LA VOCE. LEZIONI DI FOCALIZZAZIONE

*Cristiana De Santis<sup>1</sup>, Chiara Panzieri<sup>2</sup>*

Scrivere è comunicare e rispondere;  
e scrivere è inventare il proprio ritmo.  
(F. Frasnedi, *Leggere per scrivere*)

In queste pagine il lettore o la lettrice troverà un ritratto di Fabrizio Frasnedi disegnato da due amiche che si sono incontrate da studentesse e che hanno intrecciato i propri percorsi di studio lavorando a lungo insieme e con lui. Due sono perciò le voci che si alternano nel testo, dicendo di seguito *io*: a comporre un dittico di ricordi in prima persona, idealmente riuniti a libro, della personalità umana e scientifica dell'amico e professore.

## 1. DEL METTERE A FUOCO

Nel 1985 usciva il volume di Frasnedi *Dalla scrittura alla scrittura* (nella stessa collana, per le edizioni scolastiche Bruno Mondadori, era apparso nel 1978 *Didattica dell'italiano* di Maria Luisa Altieri Biagi). Un titolo originale, che si inseriva in un panorama fino a quel momento povero di riflessioni sul *perché* e sul *come* si impari a scrivere (Corno, 1999: 5).

Proprio nel 1985 nasceva a Milano la prima scuola di scrittura "espressiva", condotta dal romanziere e saggista Giuseppe Pontiggia (De Santis, 2020a), di cui Frasnedi conosceva e ammirava il lavoro<sup>3</sup>. Basta scorrere l'indice di quel libro per trovare punti di contatto tra le riflessioni del giovane professore bolognese e quelle dello scrittore milanese: l'interesse per l'apprendista scrittore alle prese con la "pagina bianca", la considerazione del processo della scrittura *sub specie rhetoricae*, il convincimento che la scrittura sia pratica intrinsecamente dialogica (nessuno scrive solo per sé, tutt'al più scrive per quel sé che coincide con l'altro), la relazione della scrittura con la sua controparte (l'oralità, che esalta la presenza corporea e la voce), la pratica della lettura per sondaggi (volta a scandagliare le strategie linguistiche usate da grandi scrittori per ottenere certi effetti), l'attenzione microscopica a fenomeni di stile come la collocazione degli aggettivi all'interno della frase e la diversa energia espressiva che ne scaturisce.

Sempre nel 1985 prendeva avvio sulla rivista *Linus* l'audace esperimento narrativo di Pier Vittorio Tondelli (che di Frasnedi fu amico, come racconta Guido Conti nel suo contributo in questo stesso numero della rivista), "Under 25", con l'obiettivo di offrire agli «scarti generazionali» (Tondelli, 2011: 683 ss.), fino ad allora esclusi dall'industria editoriale, uno spazio in cui raccontarsi.

<sup>1</sup> Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

<sup>2</sup> IC Matteotti-Pellico - Torino.

<sup>3</sup> Intervistato in qualità di partecipante a un corso tenuto da Pontiggia nel marzo 1986 presso la Biblioteca Comunale di Reggio Emilia, Frasnedi (già attivo come ricercatore nel Dipartimento di Italianistica dell'Università di Bologna) chiosava: «Un buon corso. Molto concentrato, ma sicuramente un buon corso» (M. A. Presti, "Sarà vero amore o moda il fascino della parola?", in *L'Unità*, 5 marzo 1986).

I linguisti italiani, contemporaneamente, lanciavano l'allarme sulla rivista "Sigma", che dedicava un doppio numero, con disegni di Emilio Tadini, al tema *Italiano lingua selvaggia* (Beccaria, 1985). Una lingua in movimento costretta a fare i conti col parlato, e una società letteraria costretta a rompere gli argini per fare spazio alle scritture giovanili: due fattori che porteranno – insieme con la diffusione delle teorie cognitive che insegneranno a guardare alla scrittura come processo complesso (Bereiter, Scardamalia, 1987) – alla nascita di un intero filone editoriale dedicato all'addestramento adulto alla scrittura.

A distanza di qualche anno, nel 1992, usciva un altro volume di Frasnedi, *Leggere per scrivere*, che chiariva il nesso tra l'esperienza della scrittura e quella della lettura nell'orizzonte didattico:

Nella scuola, non dobbiamo creare "scrittori"; eppure è compito nostro far partecipare gli allievi all'esperienza della scrittura, e permettere loro di conoscere e praticare la fatica dell'elaborazione di un testo e la soddisfazione della compiutezza raggiunta. Come è compito della scuola educare dei lettori, abituare cioè a guardare a se stessi ed al mondo anche attraverso le trame di senso che i libri incessantemente disegnano, come mappe capaci di segnalare rotte possibili a chi vuol capire. La scrittura sta appunto fra le due esperienze, ugualmente esigenti e radicali, del far esistere mondi in un tessuto di parole, e dell'assumere quei mondi come orizzonte del pensiero e dell'azione (Frasnedi, 1992: 3).

Avrei conosciuto Fabrizio Frasnedi di lì a poco, in occasione di una lezione da lui tenuta nell'ambito del corso di Storia della lingua italiana, ospite della professoressa Maria Luisa Altieri Biagi. Il tema del corso, quell'anno, era la lingua di Italo Calvino. La lezione di Frasnedi ci portò in un territorio, quello della metafora, che lui stesso aveva indagato all'interno di quel libro, soffermandosi su due figure contigue, metonimia e sineddoche, al servizio della focalizzazione narrativa (Frasnedi, 1992: capp. 6, 7, 8).

Lo ricordo giovane: in seguito avrei imparato che «il cocciuto fantasma della giovinezza» (Frasnedi, 1999: 1) in lui non intendeva morire. Ricordo una frase di quella lezione, che sul momento non avevo capito, ma che ha continuato a interrogarmi: «Ogni storia è una sequenza di focalizzazioni». Intuivo una potenza euristica in quella sentenza pronunciata senza esitazioni e senza esempi testuali a corredo – ma forse esemplificata dal procedere stesso della lezione frasnediane (e della sua scrittura, come avrei scoperto in seguito, così ricca di figure vive).

Mi piaceva l'idea dello stile come visione, l'invito a cercare e riconoscere segni linguistici in grado di farci mettere a fuoco quanto il narratore aveva voluto metterci sotto gli occhi. In generale, ero affascinata da quella concezione non inerte della retorica che avevo già incontrato nelle lezioni di Ezio Raimondi e che avrei ritrovato, più avanti, nella *Grammaire philosophique des tropes* di Michele Prandi (1992). Perelman, Reboul, il Gruppo  $\mu$ , Prandi: sono letture alle quali sono arrivata per tramite di Fabrizio, che aveva un legame preferenziale con la letteratura linguistica (ma dovrei dire umanistica) francese.

Devo a Fabrizio anche l'idea di rivolgermi proprio a Michele Prandi per sviluppare la mia tesi di dottorato, dedicata a un capitolo della grammatica filosofica (l'espressione delle relazioni finali in italiano). È stato l'avvio di una collaborazione che dura tuttora, e che ha dato vita a quattro libri di argomento grammaticale (Gross, Prandi, De Santis, 2005; Prandi, De Santis, 2011, 2019; De Santis, Prandi, 2020).

Sotto l'egida di Fabrizio, inoltre, è nato il primo gruppo di ricerca nel quale ho collaborato attivamente alla costruzione di un progetto, dalla sua presentazione alla condivisione dei risultati. Si tratta del QOL, acronimo di Quaderni dell'Osservatorio



Linguistico (un'idea pasoliniana che ci piaceva concretare)<sup>4</sup> ma, ancor prima, termine aramaico che vuol dire 'parola' (*qol*).

Il gruppo, costituitosi in seno al Dottorato di ricerca in Linguistica e Stilistica Italiana (Bologna – sede di Forlì, sede consorziata Ferrara) aveva ottenuto nel 2001 un finanziamento come ricerca di interesse nazionale. Il progetto era dedicato all'osservazione, alla descrizione e all'analisi di una serie di tratti caratterizzanti l'italiano contemporaneo, fino agli anni Ottanta rimasti fuori dalle maglie della grammaticografia di riferimento e tenacemente esclusi dall'ambito scolastico. Si trattava di fornire un quadro complessivo di quell'italiano "neostandard", fino ad allora descritto per singoli fenomeni o studiato solo in alcuni tipi di testo, attraverso uno spoglio sistematico di testi d'annata provenienti da diversi ambiti, letterari e non (poesia, narrativa, teatro, cinema, canzone, fumetto, pubblicità, stampa, fiction tv ecc.). Fabrizio aveva fiducia in noi, che procedevamo con giovanile baldanza, non senza una certa rigidità.

Due sono i quaderni editi dell'Osservatorio Linguistico (QOL I-2002 e QOL II-2003) all'interno della collana "Lingua, traduzione, didattica" (co-diretta da Fabrizio Frasnedi, Anna Cardinaletti e Giuliana Giusti) per la casa editrice Franco Angeli (Frasnedi, Della Corte, De Santis, Panzieri, Vetrugno, 2003; 2004)<sup>5</sup>. Nella stessa collana uscirono gli Atti di un convegno tenutosi a Venezia nel 2003, a conclusione della ricerca triennale (Cardinaletti, Frasnedi, 2004), e il volume *La lingua per un maestro. "Vedere" la lingua: per insegnare, per capire, per crescere* (Frasnedi, Martari, Panzieri, 2005) – forse il libro dal titolo più "frasnediano" e, tra i lavori ai quali ho contribuito, quello al quale sono rimasta più legata, perché direttamente collegato alla didattica dell'italiano nella formazione primaria.

Il gruppo di ricerca, o almeno la sua gran parte, ha continuato in seguito a collaborare, concentrandosi sull'analisi della lingua dei politici italiani in vista delle elezioni politiche del 2006. Grazie a un finanziamento del CNR (nell'ambito del Progetto Promozione Ricerca per l'anno 2006, al quale partecipavano anche l'Accademia della Crusca e il centro CLIEO dell'Università di Firenze) e con il contributo della fondazione Cariplo, è stato dato alle stampe, per i tipi dell'Accademia della Crusca, il volume *L'italiano al voto* (De Santis, Vetrugno, Panzieri, Della Corte, 2008).

Se penso alla mia attività didattica, il segno più importante che ha lasciato Fabrizio è certo nell'attenzione che dedico alla lingua poetica, alla voce che la fa risuonare, all'occhio che cerca – nel lavoro dell'interpretazione – percorsi possibili nell'orizzonte della complessità. La parola poetica, nella riflessione di Frasnedi, era da considerarsi la massima espressione dell'umana capacità di rimettere la dimensione della corporeità nella parola scritta, attraverso la fisicità del "ritmo", da ricercare e ricreare nell'atto della lettura.

Devo anche a lui la consapevolezza di quanto possa essere fallace ogni percorso didattico che tenti di costruirsi in modo lineare, dal semplice al complesso, escludendo la logica della crescita intellettuale e la meraviglia della scoperta. Nel ricordare i primi risultati delle ricerche educative negli anni da ricercatore, scriveva (nel giro amplissimo di periodo cui amava affidare l'argomentazione):

Mentre, col procedere del lavoro, si faceva sempre più chiara la necessità di ritessere la tela di un'educazione grammaticale, intendendo però per grammatica la conoscenza e l'uso consapevole delle regole di combinazione dei segni, dalle unità più piccole a quelle più grandi, e s'individuava l'area di

<sup>4</sup> «In Italia non esistono osservatori linguistici, neanche credo nelle riviste specializzate, che *regolarmente, sistematicamente, intensamente*, si pongano come rilievi socio-linguistici, e, con la puntualità dei bollettini meteorologici che dicono "Che tempo fa", ci dicano "Che lingua fa"» (Pasolini, 1972: 35). Il nostro voleva essere, appunto, uno di quei «gruppi di controllo e reciproco consiglio che nella storia delle nostre lettere talvolta non sono mancati», auspicati da Pasolini (*ibidem*).

<sup>5</sup> Un terzo volume, benché pronto per le stampe, è poi rimasto inedito.

interferenza nella quale articolare un discorso interdisciplinare fra scienze cosiddette esatte ed educazione linguistica, diveniva sempre più chiaro, parallelamente, che l'area dell'educazione linguistica, intesa nel senso espressivo e creativo, e, con essa, l'immenso territorio d'interferenza, che va dall'educazione artistica a quella musicale all'educazione tecnica, poteva venire ricondotta a una consapevolezza unitaria di funzionamento e di manipolazione; a "regole" di riferimento, che altro non erano che formulazioni nuove di ciò che una volta si sarebbe chiamata retorica (Frasnedi, 1982: 13).

Frasnedi non temeva di *épater les bien-pensants et bas-bleus* dicendo che la retorica si poteva e si doveva insegnare fin dalle prime fasi dell'educazione linguistica<sup>6</sup>. Retorica, si intende, non considerata come insieme di artifici di abbellimento, ma come sistema di comunicazione non prevalentemente logico, forma di orchestrazione dei tanti meccanismi di persuasione e di seduzione (anche economicamente organizzati) che diventavano sempre più pervasivi nel quotidiano di quegli anni. L'idea centrale era che ogni messaggio potesse essere letto al contempo come insieme di regole e come insieme di "trucchi" (le regole-non regole del sistema retorico), dosati in proporzione variabile. Sulla scia di Benveniste (1966: 333), l'insieme di questi trucchi veniva chiamato "ritmo", da intendersi come «forma di ciò che non ha forma, e che si presenta come mutevole, cangiante, mobile e inafferrabile» (Frasnedi, 1982: 16), eppure avvicicabile e addomesticabile proprio nella scuola attraverso l'incontro con la lingua letteraria.

L'educazione al ritmo è educazione espressiva e creativa da una parte e avvio critico alla comprensione dei fenomeni di comunicazione legati alla seduzione ed alla persuasione dell'altro: mentre si offrono i mezzi per divenire un cittadino consapevole, quindi, nello stesso tempo si offrono gli strumenti per una consapevole capacità di alterazione espressiva e artistica; si pone in atto, dunque, una vera e propria educazione creativa (Frasnedi, 1982: 16-17).

Ritmo, dunque, come strumento di educazione estetica e di educazione alla cittadinanza. In questo, l'attualissima lezione di Frasnedi appare vicina alla raccomandazione fatta da Antonio Porta e Giovanni Raboni nell'Introduzione all'antologia *Pin Pidìn. Poeti d'oggi per bambini*, a proposito dei due elementi fondamentali da tenere presenti nell'avvicinare i bambini al testo poetico:

primo: la straordinaria creatività e disponibilità fantastica (e linguistica) dei bambini; secondo: la capacità della poesia di creare comunque decisivi stimoli e reazioni al di là e a prescindere da una completa comprensione dei suoi contenuti logici (Porta, Raboni, 1978: 5-6).

Sulla creatività infantile, del resto, aveva puntato la liberazione della fantasia attuata da Gianni Rodari (1973), seguito da un'altra insegnante di Omegna "scoperta" e valorizzata da Umberto Eco, Ersilia Zamponi, ideatrice di giochi linguistici incentrati sulla funzione poetica del linguaggio (Zamponi, 1986) e di originali percorsi di esplorazione poetica (Piumini, Zamponi, 1988); la creatività dei bambini era stata inoltre illuminata in quegli anni grazie ai laboratori di scrittura poetica per bambini tenuti in Italia dal poeta statunitense Kenneth Koch (1980).

<sup>6</sup> La rivalutazione della retorica come strumento educativo per lo sviluppo delle abilità di interazione verbale era al centro anche delle sperimentazioni degli insegnanti dell'IRRSAE (poi IRRE) dell'Umbria, in seno al quale nasce il lavoro di Zuccherini (1988).

Il primo e privilegiato luogo dell'incontro con il ritmo era per Frasnedi proprio il testo poetico. *La retorica dei ritmi e del senso. Dalla poesia all'argomentazione*: così si intitolava uno dei volumetti pubblicati da Thema editore (Frasnedi, Poli, 1989) che raccoglievano i materiali del gruppo di lavoro per la scuola elementare costituitosi in seno all'IRPA (Istituto Regionale per l'Apprendimento promosso dall'Emilia Romagna) con il coordinamento di Frasnedi<sup>7</sup>. Uno dei frutti di quei "meravigliosi anni Ottanta" che bisognerebbe tornare a studiare, tanto hanno dato alla didattica dell'italiano, intrecciando fruttuosamente educazione linguistica ed educazione letteraria, verticalità e interdisciplinarietà dei percorsi, scrittura in prima persona e sperimentazioni in classe.

Di quel fervore di ricerche e sperimentazioni, che coinvolgevano università e territorio, insegnanti di scuola e ricercatori a vario titolo – secondo quell'idea di sistema formativo integrato che si deve alla scuola pedagogica di Franco Frabboni – Bologna fu uno dei centri nevralgici: qui era stata creata negli anni Settanta la prima cattedra di Didattica dell'italiano; nel 1981 era stata la volta del Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano (CRDI) fondato da Maria Luisa Altieri Biagi ed Emilio Pasquini; nel 1982 era ufficialmente nato l'IRPA (Istituto Regionale per l'Apprendimento dell'Emilia Romagna) con finalità di ricerca, sperimentazione, aggiornamento in ambito educativo e formativo, e la relativa collana APRI (Apprendimento e Ricerca), pubblicata dalla casa editrice il Mulino, era arrivata al ventesimo titolo (Altieri Biagi, Frasnedi, Pasquini, Speranza, 1982)<sup>8</sup>; nel 1985 era nato il GISCEL Emilia Romagna per iniziativa di Adriano Colombo e Werther Romani (cfr. De Santis, 2020b).

Sarebbe lungo elencare le tante e ancora "nuove" proposte che si possono trovare nei volumi nati dalle sperimentazioni pedagogiche di quegli anni, all'insegna dello sviluppo del pensiero, oltre che dell'espressività dei bambini. Perché dare la parola ai bambini, rinunciando a spiegare e a chiosare, può aprire le porte del pensiero, come dimostra la conversazione riportata in apertura del volume *Il lettore nell'universo del senso. Le mappe del percorso*<sup>9</sup>:

Alla lavagna la maestra scrive *campana* poi chiede:

Maestra – Che cosa ho fatto?

Bambini – Hai scritto una parola.

M – Ma la parola *campana* è tutta alla lavagna?

B – No!

M – Perché? Che cosa manca alla lavagna?

B – Il significato. I sacchetti con tutte le catene e le sue storie, le molle che scattano nella mente quando la leggiamo, i mari del senso.

M – E dov'è tutto questo?

<sup>7</sup> Il gruppo, coordinato da Frasnedi, era composto dalle insegnanti Gabriella Malaguti, Roberta Medini, Isa Sassi e Leda Poli, oltre che da alcuni consulenti-esperti: Adriana Accorsi, Maria Teresa Cassini, Francesca Colombo, Rossana Dalmonte, Sandro Toni. Il lavoro del gruppo si inseriva nel contesto di una più generale sperimentazione didattica che coinvolgeva insegnanti dell'intero ciclo della scuola dell'obbligo e costituiva il proseguimento del progetto "Vedere e scrivere", da cui era nato l'omonimo libro di Cremonini, Frasnedi (1982), cui erano seguiti Cremonini, Frasnedi (1984) e Cremonini, Frasnedi (1986).

<sup>8</sup> L'Istituto era già attivo dal 1974 col nome di "Istituto regionale di psicopedagogia dell'apprendimento"; la collana era stata inaugurata nel 1979 dal volume dedicato alla didattica interdisciplinare nella scuola media (Altieri Biagi, Pasquini, Speranza, 1979). Tutti i materiali dell'IRPA (1974-1993), cui è successivamente subentrato l'IRSAE (poi IRRE), sono conservati nell'Archivio storico della Regione Emilia-Romagna, in attesa di riordino e inventario. Sul contributo di Maria Luisa Altieri Biagi (membro del comitato scientifico dell'IRPA) si veda Chiantera, De Santis (2017).

<sup>9</sup> Lo strumento del dialogo euristico come avvio della riflessione linguistica (e non solo) è oggi tornato in auge, grazie soprattutto alla fortuna dei progetti di *Philosophy for Children* (Lipman, 2005). Percorsi di scoperta grammaticale basati sulla pratica dialogica nella scuola primaria dialogo si trovano anche nei lavori di Dino Spadotto.

B – Dietro! È nascosto, bisogna cercarlo...  
 M – E dove dobbiamo cercarlo?  
 B – Dentro, dentro alla parola, nella lavagna dei sogni, ci dobbiamo trasformare in esploratori e dobbiamo fare un viaggio.  
 M – Ma un viaggio dove?  
 B – Nella mente, nella memoria, nella memoria della mente!  
 M – Allora, quello che io ho scritto, che cos'è?  
 B – È la scrittura della parola, sono le sue lettere, è il suo nome, il suo vestito, e tutto il resto è nello spazio della mente (Frasnedi, Poli, Toni, 1989: 1-2).

Sulla scia di questo fecondo intreccio tra lingua e pensiero si collocano i percorsi di lettura poetica predisposti da Frasnedi e sperimentati con l'aiuto della sua collaboratrice Leda Poli (insegnante nella scuola primaria e formatrice, attiva anche in seno al CRDI): nei testi poetici, infatti, non avviene solo l'incontro con l'universo di senso istituito dall'autore, ma col pensiero stesso del lettore, visto nelle sue procedure e nelle sue articolazioni, nel suo avvicinamento progressivo al senso del testo (sul tema si veda il contributo di Martari in questa stesso numero della rivista).

Condivido, e mi sforzo di riportare in vita, lo spirito con cui quelle proposte venivano avanzate: la consapevolezza che non possiamo presentare ai bambini una lingua povera in nome della semplicità, quando invece necessitano di una scrittura che li inviti alla ricerca; l'importanza, inoltre, di scegliere testi che possiedano "l'energia del senso", un potere cioè di innesco del pensiero.

Da questo punto di vista, il volumetto *Leggere la poesia* (Frasnedi, Poli, 1997), approntato per il Centro di Documentazione Educativa del Comune di Modena, costituisce ancora per me "una mappa per tanti percorsi": l'ascolto attivo del ritmo, il coinvolgimento emozionale, il gioco linguistico, l'amorosa caccia alle catene associative e ai travestimenti simbolici. E molto di più, come lascia intuire l'Introduzione al volume, che mostra come il lavoro sul testo poetico sia da considerare parte integrante della formazione linguistica dei bambini – un lascito importante, e non per me sola.

Non c'è un solo modo per dire il senso, per dare forma linguistica a un'esperienza, a una vicenda, a un intreccio di pensieri, a un'ipotesi; possiamo farlo con un racconto, con un'argomentazione, con una scrittura poetica. La lingua è uno strumento flessibile. Si tratta di comprendere questa flessibilità e di farne tesoro per la didattica.

Si può anche, allora, pensare di partire dalla scrittura poetica, e arrivare poi ad una scrittura sempre più strutturata sintatticamente, seguendo il tracciato di una relazione precisa tra gradualità linguistica e sviluppo cognitivo (Frasnedi, Poli, 1997: 3).

## 2. DEL FAR EMERGERE LA VOCE

Fabrizio è stato il correlatore della mia tesi di laurea in Storia della Lingua Italiana (relatrice Maria Luisa Altieri Biagi), nel 1996, e da lì è iniziata una lunga relazione di studio, ricerca, collaborazione, che è diventata ben presto anche un forte legame di amicizia e affetto. La tesi descriveva l'irrompere del parlato nella lingua scritta, attraverso la lettura del romanzo *La tempesta* (1993) di Emilio Tadini (Panzieri, 2000). L'oralità nella scrittura è stato uno dei percorsi di ricerca di Fabrizio, un interesse che ho condiviso con lui anche nel corso del Dottorato per la mia tesi di ricerca, che ricostruiva i tratti della "lingua delle emozioni" e le strategie di stilizzazione del parlato nella scrittura di Nicolò Ammaniti, Erri De Luca, Elena Ferrante, Paolo Nori (Panzieri, 2003). Capire e studiare come e quando

la voce irrompeva nella scrittura, modulandone il respiro, era uno dei modi per Fabrizio per entrare in dialogo con i testi.

Fabrizio era un grande lettore e assistere alle sue lezioni voleva dire partire insieme a lui per lunghi e articolati percorsi di lettura, che avevano la capacità di scendere nelle profondità del testo e anche di librarsi in volo, per seguire le innumerevoli suggestioni che dal testo era capace di far nascere. Suggestioni che spaziavano in tanti campi del sapere: dalla grammatica alla letteratura, alla filosofia ermeneutica, alla ricerca spirituale, passando per musica, teatro, cinema. Tornavo a casa stanca, ma contenta, con una sete di nuovi libri da leggere, film da vedere e la sensazione di aver dialogato davvero con quel testo e quell'autore: Pier Vittorio Tondelli, Silvio D'Arzo, Stefano D'Arrigo, Beppe Fenoglio, Carlo Coccioli (per citare solo i primi che mi vengono in mente). Da George Steiner (1986) Fabrizio aveva fatto proprio l'atteggiamento della cortesia come fondamentale, costitutivo della vera filologia, quando in un testo si incontrano due libertà, quella dell'autore e quella del lettore.

Fabrizio era un grande Maestro, perché in questi percorsi riusciva davvero a prenderti per mano e a guidarti all'interno di foreste di parole e concetti che sembravano inestricabili, se affrontati da soli. E poi riusciva a insegnarti gli strumenti, a indicarti la via, a darti la giusta sicurezza per proseguire da sola nel cammino di scoperta della complessità del testo e della realtà. Da lui ho imparato a scegliere testi complessi da leggere insieme, ad alta voce, ai miei alunni in classe, a guidarli in un dialogo collettivo, in una conversazione ("il trovarsi insieme") a più voci tra lettori e autore. A semplificare la complessità, senza mai ridurla.

Aveva un'enorme fiducia in noi suoi allievi e mi ha coinvolta in mille imprese di ricerca e di insegnamento: i laboratori di lettura e di scrittura per i suoi corsi per la SSLiMIT (Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori) di Forlì; i convegni a Correggio su Tondelli; il corso di Didattica della Lingua Madre a Bressanone per l'Università di Bolzano; i corsi di aggiornamento per gli insegnanti in ogni parte del Centro Italia. Iniziamo con lui e poi mi lasciava proseguire da sola: si fidava di me. E io studiavo giorno e notte per meritarmelo.

Fabrizio era diventato anche un grande amico, per me. Insieme a lui ho scelto di lasciare l'Università per insegnare nella scuola. Condividevamo tante passioni letterarie e grammaticali, una stessa ostinazione per la possibilità di fare scuola in modo diverso, per fare di ogni lezione un laboratorio, una bottega, un coro dove ognuno avesse diritto di parola.

Eravamo inquieti in uno stesso cammino di fede e spiritualità, frequentavamo gli stessi percorsi teologici e filologici con Adriana Zarri e i monaci camaldolesi di Monte Giove.

Ci piaceva fare tardi, davanti a un buon bicchiere di vino.

Nella sua ultima mail dall'ospedale, a neanche un mese di distanza dal giorno in cui ci avrebbe lasciati, mi scriveva: «Protesto, e sono già catalogato come un carattere difficile».

Non abbiamo mai amato la facilità.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Altieri Biagi M. L. (1978), *Didattica dell'italiano*, Bruno Mondadori, Milano.

Altieri Biagi M. L., Pasquini E., Speranza F. (a cura di) (1979), *Per una didattica interdisciplinare nella scuola media*, il Mulino, Bologna.

- Altieri Biagi M. L., Frasnedi F., Pasquini E., Speranza F. (a cura di) (1982), *Una esperienza interdisciplinare nella scuola media*, il Mulino, Bologna.
- Beccaria G. L. (a cura di), (1985), *Italiano lingua selvaggia*, n. speciale di *Sigma – Rivista di letteratura*, XVIII, 1-2.
- Benveniste E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris (trad. it. di M.V. Giuliani: *Problemi di linguistica generale*, il Saggiatore, Milano, 1971).
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale - NJ (trad. it. di D. Corno: *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze, 1995).
- Cardinaletti A., Frasnedi F. (a cura di), (2004), *Intorno all'italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Corno D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- Cremonini G., Frasnedi F. (a cura di) (1982), *Vedere e scrivere*, il Mulino, Bologna.
- Cremonini G., Frasnedi F. (a cura di) (1984), *Scena e racconto. Lingua e cinema. Letteratura e narrazione*, il Mulino, Bologna.
- Cremonini G., Frasnedi F. (a cura di) (1986), *Nell'universo del senso*, il Mulino, Bologna.
- Chiantera A., De Santis C. (2018), “Maria Luisa Altieri Biagi: per una didattica dell'intelligenza linguistica”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. ii-vii:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10379/9741>.
- De Santis C. (2020a), “Insegnare a scrivere: una sfida d'autore”, in Pontiggia G., *Per scrivere bene imparate a nuotare. Trentasette lezioni di scrittura*, a cura di De Santis C., Mondadori, Milano, pp. 149-180.
- De Santis C. (2020b), “‘A cura di’. Un ricordo di Adriano Colombo”, in *Italiano a scuola*, 2 (2020), pp. 305-309.
- De Santis C., Prandi M. (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata. Per imparare, per insegnare*, UTET, Torino.
- De Santis C., Vetrugno R., Panzieri C., Della Corte F. (a cura di) (2008), *L'italiano al voto*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Koch K. (1980), *Desideri sogni bugie. Un poeta insegna a scrivere poesia ai bambini*, Emme edizioni, Milano.
- Frasnedi F. (1982), *Educazione linguistica: espressione, creatività, multimedialità. Lingua, poesia e introduzione ai “media”*, in Altieri Biagi M. L., Frasnedi F., Pasquini E., Speranza F. (a cura di), cap. I, pp. 13-52.
- Frasnedi F. (1985), *Dalla scrittura alla scrittura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Frasnedi F. (1992), *Leggere per scrivere*, Editori Riuniti, Roma.
- Frasnedi F. (1999), *La lingua, le pratiche, la teoria. Le botteghe dell'agilità linguistica*, CLUEB, Bologna.
- Frasnedi F., Poli L. (1989), *La retorica dei ritmi e del senso. Dalla poesia all'argomentazione*, Thema editore, Bologna.
- Frasnedi F., Poli L., Toni S. (1989), *Il lettore nell'universo del senso. Le mappe del percorso*, Thema editore, Bologna.
- Frasnedi F., Poli L. (1997), *Leggere la poesia*, Centro Documentazione Educativa, Comune di Modena, Settore Istruzione.
- Frasnedi F., Martari Y., Panzieri C. (a cura di) (2004), *La lingua per un maestro. “Vedere” la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, FrancoAngeli, Milano.
- Frasnedi F., Della Corte F., De Santis C., Panzieri C., Vetrugno R. (a cura di) (2003), *Quaderni dell'Osservatorio Linguistico. Vol. I-2002*, FrancoAngeli, Milano.
- Frasnedi F., Della Corte F., De Santis C., Panzieri C., Vetrugno R. (a cura di) (2004), *Quaderni dell'Osservatorio Linguistico. Vol. II-2003*, FrancoAngeli, Milano.

- Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano.
- Panzieri C. (2000), “La voce di Prospero. Sintassi dell’oralità nella *Tempesta* di Emilio Tadini”, in Gatta F., Tesi R. (a cura di), *Lingua d’autore. Letture linguistiche di prosatori contemporanei*, Carocci, Roma, pp. 139-166.
- Panzieri C. (2003), *Il testo “che si può parlare”: la lingua delle emozioni nella narrativa contemporanea*, Tesi di dottorato in Linguistica e Stilistica Italiana (XV ciclo), Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
- Pasolini P.P. (1972), “Altro articolo” [1965], in Id., *Empirismo eretico*, Garzanti, Milano, pp. 33-35.
- Piumini R., Zamponi E. (1988), *Calicanto. La poesia in gioco*, Einaudi, Torino.
- Porta A., Raboni G. (1978), *Pin pidìn. Poeti d’oggi per bambini*, Feltrinelli, Milano.
- Prandi M. (1992), *Grammaire philosophique des tropes*, les Editions de Minuit, Paris.
- Prandi M., Gross G., De Santis C. (2005), *La finalità. Strutture concettuali e forme d’espressione in italiano*, Olschki, Firenze.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte, Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, UTET.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, nuova ed., UTET Torino.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- Steiner G. (1986), *Vere presenze*, Garzanti, Milano [trad. it.].
- Tondelli P. V. (1985/2011), “Gli scarti”, in Id., *Opere/2 – Cronache, saggi, conversazioni*, a cura di Panzeri F., Bompiani, Milano, pp. 683-687.
- Zamponi E. (1986), *I draghi locopei. Insegnare l’italiano con i giochi di parole*, Einaudi, Torino.
- Zuccherini R. (1988), *Manuale del parlare. Una retorica per ragazzi*, La Nuova Italia, Firenze.

## IL TALENTO DEL LETTORE

Gian Mario Anselmi<sup>1</sup>

Quando Fabrizio mi propose (allora ero Direttore del Dipartimento di Italianistica presso l'Università di Bologna) di conferire la laurea Magistrale *honoris causa* a George Steiner in Italianistica, Culture letterarie europee e Scienze linguistiche – Corso di laurea di cui appunto Fabrizio era autorevole e infaticabile ideatore e Presidente – io accettai subito con entusiasmo: i motivi erano molti e tutti si legavano a un comune sentire tra me e Fabrizio non solo circa l'ammirazione che entrambi nutrivamo per il grande studioso ma perché quella Laurea definiva simbolicamente il solco, il punto di arrivo e la prospettiva di tanti incontri, discorsi, passioni, inesauribili impegni che da anni insieme avevamo condiviso (la cerimonia del conferimento avvenne poi nel 2006). Lo sforzo non fu certo vano se, in un'intervista rilasciata a Nuccio Ordine, con grande generosità, George Steiner disse fra l'altro: «Nell'album dei miei ricordi felici l'Italia occupa un posto di primo piano. Non potrò mai dimenticare la cerimonia della laurea *honoris causa* nell'Università di Bologna»<sup>2</sup>. Io e Fabrizio amavamo molto quello straordinario scritto di Steiner, “Una lettura ben fatta”, contenuto nella raccolta di saggi (fra i più importanti volumi di critica del Novecento), *Nessuna passione spenta* (1996): in quel saggio io e Fabrizio (ne discutemmo a lungo insieme) coglievamo l'idea della scrittura e della lettura come atti fondamentali dell'esistenza, come richiamo forte ed eticamente imprescindibile al grande lascito della migliore civiltà letteraria europea, così come anche altri studiosi a noi cari, Erich Auerbach ed Ernst Robert Curtius, e un Maestro a entrambi comune, Ezio Raimondi, ci avevano insegnato a praticare.

Perché ho scelto l'episodio importante di quella laurea per ricordare Fabrizio? Perché in realtà essa simbolicamente giunse a condensare e a riassumere tante e rilevanti suggestioni. Innanzitutto, la laurea a Steiner veniva a consacrare il Corso di laurea Magistrale in Culture letterarie europee (e chi meglio di Steiner poteva del resto fregiarsi di quella laurea?), nato da non molto, fortemente voluto da me e da Fabrizio con tenacia e determinazione. Fabrizio in particolare ne impostò la struttura (che ancora oggi governa quel Corso) imperniandola su una allora inedita alleanza (in epoche di contrasti accademici nazionali non piccoli fra varie aree disciplinari) tra studiosi di letteratura, filologi e linguisti. Ne nacque un Corso denso di proposte didattiche d'avanguardia, fortemente interdisciplinare, ricco di laboratori e seminari di approfondimento: in pochissimo tempo quel Corso, per molti anni diretto dallo stesso Fabrizio, divenne il più frequentato e importante Corso di Laurea Magistrale non solo di Bologna ma di tutta Italia. Il successo ripagò me e lui delle iniziali remore e ostilità con cui parte del mondo accademico guardò all'esperimento. Fabrizio in particolare resistette con fermezza (e io lo sostenni senza riserve) a non poche pressioni tese a tenere distanti fra loro e in separati Corsi di laurea le varie aree disciplinari: oggi che quel corso così voluto e plasmato da Fabrizio è la punta di diamante dell'offerta didattica e di ricerca del nostro Dipartimento e di tutta l'area

<sup>1</sup> Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

<sup>2</sup> L'intervista, del 26 aprile 2019, è consultabile on line: [www.corriere.it](http://www.corriere.it).



umanistica di Bologna e a cui guardano da tutti gli Atenei anche stranieri, si può essere riconoscenti verso Frasnedi per il suo coraggio e la sua vivace determinazione nel crearlo.

Del resto chi ben ha conosciuto Fabrizio non deve certo stupirsi: era un uomo di grande sensibilità e intelligenza e un vero insegnante, uno studioso ricco di curiosità e di sconfinata cultura (come il suo stesso curriculum dimostra) ma anche un instancabile e convinto innovatore. Le sfide non lo spaventavano e ogni volta che io ho tentato, come Direttore di Dipartimento, di sperimentare progetti innovativi specie sul piano della formazione e dell'insegnamento lo trovavo al mio fianco, specialissimo "esperto": che si trattasse di mettere in campo un corso per amministrativi per insegnare alla burocrazia una lingua "dal volto umano" e affabile, o che si dovesse impostare un corso di italiano scritto per laureandi delle Facoltà non umanistiche e professionali, o che si dovessero definire i protocolli di apprendimento dell'italiano per il crescente numero di studenti stranieri che giungevano all'Ateneo di Bologna, lui era sempre pronto, disponibile, con forte senso pratico ed empirico, a impegnarsi senza risparmiarsi. La Didattica dell'italiano, e altri insegnamenti che tenne in questo ambito, all'approdo di tanti studi (greco e cultura classica, letteratura italiana, teatro, musica, linguistica, pedagogia...), non erano per lui solamente un versante accademico di lavoro per specialisti ma una occasione per misurarsi sul campo dell'insegnamento della lingua all'incrocio con i saperi tutti da un lato e con le istanze degli studenti dall'altro, in un esemplare esperimento capace di coniugare davvero ricerca e didattica.

Quando, ancora giovani ricercatori precari (ci conoscevamo da poco), mi disse che aveva vinto un concorso alla Rai in ambito creativo come regista e programmatore (io lo avevo già visto all'opera in alcune regie di suoi testi sperimentali per il teatro in prosa a Bologna) ma che, dopo averci a lungo pensato, aveva preferito restare all'Università, anche se ancora da "precario", dapprima mi stupii non poco (rinunciare alla Televisione negli anni Settanta!) ma poi compresi: ricercare, insegnare, dare testimonianza costante di continua curiosità intellettuale, e a prescindere da ansie carrieristiche e di "visibilità", erano cose impagabili (neppure la TV avrebbe potuto risarcirle...) e infatti divennero il senso del suo lavoro universitario e il sale della nostra amicizia, fatta anche di ironia e di schiette risate che rammento con grande nostalgia.

Ma il ricordo della laurea a Steiner e la citazione del suo saggio esemplare *Una lettura ben fatta* ci porta ad un altro aspetto di Fabrizio che qui voglio ricordare: la particolare attenzione che egli rivolse sempre nella sua vita all'atto del "leggere", della "lettura". La lettura era soprattutto per Fabrizio, e come appunto tanti pensatori ci avevano insegnato, a partire da Steiner e Raimondi sulla scorta di Lévinas, incontro con l'"altro", con l'altro che mi coabita e con l'altra voce che mi parla dalla "distanza", e che la lettura trasforma in "vicinanza" e "riconoscimento": il leggere come abito ermeneutico di interrogazione del testo e dell'alterità che gli è implicita. Non a caso la riflessione pedagogica e didattica di Frasnedi incrocia strade del tutto inconsuete e si carica di sostanza filosofica. La sua esperienza multiforme di uomo di teatro, di insegnante in cimento sui classici, di appassionato esperto di musica e soprattutto di melodramma fanno il resto: c'è un nesso indissolubile per altro che lega l'orecchio musicale con l'orecchio del lettore. Le pause, le alternanze ritmiche e melodiche, il pathos stesso del "dialogo" con l'altro da me sono comuni a lettura e ascolto musicale, e di questo (specie nei Seminari di lettura dei classici che io e lui tenevamo per gli studenti di Ezio Raimondi) Fabrizio sempre si fece attento interprete per gli studenti.

Uno dei suoi ricorrenti richiami (specie quando parlava agli insegnanti nei corsi di aggiornamento) era proprio all'educazione alla lettura anche "ad alta voce" in funzione di una consapevole "drammatizzazione" del testo di cui lui era in grado di fornire tanti esempi e di cui di fatto nella scuola italiana era stato uno dei padri fondatori. Leggere ad

alta voce era infatti per Fabrizio funzione essenziale per la comprensione del testo (la sua giovanile esperienza di autore e regista teatrale gli fu preziosa in tal senso): non si trattava per lui tanto di saper “recitare” un testo quanto di saperlo leggere con sapiente sensibilità, scandendone i ritmi, le pause, le cesure, gli anfratti drammatici. Leggere “bene” infatti era già comprendere: agli esami non a caso talora si spazientiva quando lo studente incespicava o sbagliava accento o non coglieva le varietà delle rime e dei ritmi specie se stava di fronte a un testo poetico (Dante soprattutto). Voleva dire, e quasi sempre Fabrizio aveva ragione, che la preparazione non era stata approfondita, che quel testo non era entrato davvero a far parte autentica dell’esperienza del giovane. La pratica del leggere ad alta voce era perciò all’opposto di una civetteria snob da vecchio professore: anzi era l’esigenza di riportare a nuova vita una pratica che andava “reinventata” dopo che era stata trasformata da un vecchio modello scolastico in “ripetizione a memoria” passiva e ripetitiva. Fabrizio all’opposto intendeva la lettura come un atto del tutto creativo, attivo, punto culminante della comprensione e dell’interrogazione del testo. Oggi che l’orizzontalità affabulatoria e l’oralità enfatizzate dal dominio digitale ci avvolgono (si pensi solo alla continua crescita e fruizione dei podcast), appare straordinaria l’intuizione di Fabrizio solo apparentemente allora “inattuale” e invece collocata nel cuore pulsante del futuro.

Ma leggere infine (che fosse silenziosamente o ad alta voce) era per Fabrizio l’atto con cui incontrava, come veri amici, autori, libri, popoli, immaginazioni, dolori ed amori (era nei sentimenti e nelle passioni un vero romantico senza riserve), insomma il mondo fin nelle sue più intime istanze.

Mi raccontava del resto delle prime parole, dei suoni che il suo adorato nipotino andava pronunciando, entusiasta di questa inedita dimensione di “nonno” che più non si aspettava e che gli aveva arrecato nuova dolcezza: sono sicuro che nel cuore sognasse il momento di poter leggere col nipotino libri e fiabe e avventure, incontrarlo là dove solo la lettura partecipe può regalare fino in fondo il dono di sé. Non ha potuto vedere compiutamente quel momento ma lo ha regalato al ricordo di tutti quanti oggi “leggono” e “scrivono” anche grazie a lui.

## **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

Steiner G. (1996), *Nessuna passione spenta*, Garzanti, Milano.

## SEZIONE II

### LA LINGUA E LA SUA DIDATTICA

# “LA GRAMMATICA DEL SORRISO”: UN CONTRIBUTO ALLA DIDATTICA DELLA LINGUA NELL’APPROCCIO UMANISTICO-AFFETTIVO

Yabis Martari<sup>1</sup>

*Il soggetto, allora, è dentro le scoperte che fa; ed è dentro la lingua che parla ed ascolta. Io sono nei miracoli della lingua e i miracoli della lingua sono dentro di me. (F. Frasnedi)*

## 1. LA TESTA BEN FATTA

A partire dal 2000, Fabrizio Frasnedi dedicò più di uno dei suoi corsi monografici di «Didattica dell’italiano», tenuti presso l’Alma Mater - Università di Bologna, agli scritti dello studioso francese Edgar Morin, prendendo perlopiù le mosse da un piccolo libro poi diventato famosissimo, soprattutto tra gli insegnanti: *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero* (Morin, 1999, seguito almeno da altri due lavori, ugualmente divulgativi, che ne hanno ribadito i concetti cardine: Morin, 2001 e 2014). Il titolo di quel volumetto prendeva a prestito la felice definizione di Montaigne: «*Mieux vaut une tête bien faite qu’une tête bien pleine*». Si potrebbe forse sostenere che l’intero fondamento, non solo metodologico ma anche epistemologico, della didattica della lingua proposta da Frasnedi si ponesse ‘contro’ il metodo della testa piena ma non ben fatta, ovvero una testa senza connessioni, magari insuperbita della iperspecializzazione ma incapace di mettere in dialogo le conoscenze, limitata dalla frattura insanabile tra metodo scientifico e metodo umanistico, dalla semplificazione, dal riduzionismo: insomma, era convinzione di Frasnedi che non esistesse un percorso significativo di conoscenza senza l’attenzione all’*oikos*, ovvero l’ambiente, la casa, il generale; senza un’ecologia del pensiero. Allargando i termini della questione, insegnare a leggere un testo, qualunque fosse, per Frasnedi significava, citando ancora Morin (2014) e parafrasando questa volta Rousseau, «insegnare a vivere» attraverso la riflessione sulla conoscenza.

La rarefazione del riconoscimento dei problemi complessi, la sovrabbondanza dei saperi separati, dispersi e parziali, la cui dispersione e parzialità sono a loro volta fonte di errore, tutto ciò ci conferma che il problema della conoscenza è un problema chiave della nostra vita di individui, di cittadini, di esseri umani nell’era planetaria. [...] Di qui la necessità di introdurre, dalle prime classi fino all’università, la conoscenza della conoscenza. [...] Certo non ci sono ricette di vita. Ma si può insegnare a legare i saperi alla vita (Morin, 2014: 12-13 e 19).

Frasnedi, come testimoniano alcuni suoi lavori recenti (Frasnedi, 1999 e 2004a, Frasnedi, Martari, Poli, 2005), aveva accolto con tanto entusiasmo questo invito a mettere in dialogo le conoscenze perché lo aveva ricevuto da uno dei due maestri accademici che hanno seguito il suo percorso di crescita e di ricerca: Ezio Raimondi, uno studioso che

<sup>1</sup> Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

nel suo amplissimo universo critico ed ermeneutico era capace di dialogare con tutte le scienze umane, inseguendo (e teorizzando) un concetto di critica viva e vivificatrice<sup>2</sup>. Insomma, l'idea che Frasnedi aveva ereditato e che aveva ritrovato anche nelle pagine del grande sociologo, antropologo e filosofo francese era quella di un eclettismo culturale, prima ancora che scientifico, come condizione tanto per il movimento critico quanto per l'insegnamento. Nella sua valutazione, invece, una vera cultura linguistica non aveva ancora fatto il proprio ingresso nella scuola italiana, data la mancanza, soprattutto, di «una consapevolezza contestuale, un quadro globale capace di attribuire senso agli interventi settoriali» perlopiù «non consapevolmente collegati al lavoro sulle abilità linguistiche complesse» (Frasnedi, 1999: 67). E così l'obiettivo di una cultura linguistica efficace, per Frasnedi, avrebbe dovuto essere «l'interrogazione della lingua come sistema vivente, sulle tracce della linguistica "teorica", che potremo anche continuare a chiamare così, convertendola, però, ad una teoria del vivente» (Frasnedi, 2007: 41).

La prima e più importante cifra del modello didattico-linguistico dello studioso era proprio questa, dunque: il rifiuto della semplificazione e della riduzione della conoscenza, in favore della 'complessità' intesa quasi etimologicamente come un abbraccio tra i saperi («una vera cultura linguistica» e «una consapevolezza contestuale», appunto). Come a dire che per parlare di lingua bisogna conoscere certamente – questo un piccolissimo saggio delle letture abituali e più amate da Frasnedi – le linguistiche (teoriche e applicate, dalla fonetica alla stilistica, dalla sintassi strutturale di Tesnière (1959) all'uomo di parole di Hagège (1989)), le teorie della letteratura (dall'atto della lettura di Iser, 1987, passando per i lavori di Fish (1987) e Eco (1990), e arrivando alle inesauribili intuizioni di Bachtin, (1976 e 1987)); ma anche l'antropologia (dell'*Ecologia della mente* di Bateson, 1976, ad esempio), la psicanalisi (del fondamentale e incessantemente riletto Matte Blanco, 1975) e la filosofia del linguaggio: la metaforologia di Ricoeur (1997) – anch'egli molto ammirato e spesso citato da Frasnedi – e Lakoff e Johnson (2004), ma anche la filosofia di Carlo Sini e del suo allievo Rocco Ronchi – che è filosofia teoretica della comunicazione, non filosofia del linguaggio nella sua vocazione più analitica.

## 2. DIDATTICA ED ETICA DELLA SCRITTURA

Proprio su questo ultimo scorcio della biblioteca e dell'enciclopedia di Frasnedi vale la pena di soffermarsi. Parlare di scrittura ed educazione alla scrittura (cfr. Frasnedi, 1985, 1992 e 2004a) significava parlare di epistemologia della scrittura, di «etica della scrittura» (cfr. Sini, 1992), più che di tecnica. Frasnedi era convinto che nessuna riflessione tecnica potesse prescindere da una consapevolezza di questi piani teorici alti, ovvero che nessuno potesse insegnare bene una tecnica di scrittura operativa senza avere cercato prima di rispondere alla domanda apparentemente più facile ma in realtà più difficile di tutte: che cos'è la scrittura? Detto altrimenti, senza essersi soffermati a osservare per un po' quel «luogo comune» (cfr. Ronchi, 1996) della pratica di scrittura, oggetto da sempre della riflessione occidentale, da Platone (nel *Fedro*, il mito di Theuth) in poi. Era spesso evidente quanto queste speculazioni preoccupassero lo studioso, persino più di quelle metodologiche in senso stretto. Il volume *Dalla scrittura alla scrittura* (1985) ha

<sup>2</sup> Citando Susan Sontag, Raimondi scrisse in modo perfettamente suggestivo che «l'interpretazione può avere due funzioni poiché in determinati contesti culturali è un atto liberatorio, cioè un mezzo per rivedere, per rivalutare, per sfuggire a un passato ormai morto» mentre in altri «è un atto reazionario, impertinente, meschino o soffocante. Nella nostra epoca, in particolare prevale il secondo genere di interpretazione che, se applicato ai fenomeni artistici, avvelena la 'sensibilità' non diversamente dalle esalazioni dell'automobile o dell'industria pesante che inquinano l'atmosfera» (Raimondi, 1990: 55-56).

rappresentato certamente il saggio più importante in questa direzione. Basti rileggere l'inizio del secondo capitolo, che rivela tutta la complessità della riflessione epistemologica in rapporto, comunque, alla speculazione didattica:

Quando e come può iniziare il processo di educazione alla scrittura? [...] Una cultura alfabetica inadeguata fa sì che, per il bambino, le esperienze scolastiche di elaborazione linguistica risultino sempre troppo povere e poco interessanti, rispetto alla ricchezza dell'esperienza ed alla forza del sentire. Quando le cose vanno così, la cultura e la lingua della scuola vengono vissute come ostacolo alla propria crescita intellettuale ed affettiva e come schema estraneo all'esperienza ed all'energia dello scambio quotidiano. [...] Se il progressivo avvicinamento alla scrittura deve significare l'acquisizione graduale della capacità di comunicare la ricchezza polimorfa dell'esperienza (comprendere e comunicare se stessi e scoprire il piacere di elaborare e comunicare ad altri), allora la risposta non può essere che il riconoscimento della pazienza e dell'attesa necessaria ad affrontare ciò che, immaturamente introdotto, non diviene capacità e piacere di comunicare, ma codice astratto di esercizio scolastico, e schema sterile senza relazione con lo sviluppo intellettuale ed affettivo (Frasnedi, 1985: 28).

Tuttavia, questa propensione verso la teoria non ha mai impedito a Frasnedi di lavorare proficuamente anche alla costruzione di materiali didattici che sono preziosi ancora oggi, collaborando con molti insegnanti di tutti gli ordini e gradi, tra i quali occorre ricordare, per la scuola primaria, la maestra (in ogni senso possibile) Leda Poli, che tanto ha sperimentato e scritto insieme a lui. Da questo ambito di ricerca, in cui i modelli teorici venivano declinati senza riduzione né forzatura sul piano prassico dell'insegnamento linguistico, ha preso forma, ad esempio, *Il lettore nell'universo del senso. Le mappe del percorso*, (1989). Tra i lavori di ricerca nati per l'IRPA (Istituto regionale per l'apprendimento dell'Emilia Romagna) e l'IRRE (Istituto Regionale di Ricerca Educativa), poi, il ponderoso e ricchissimo volume *Vedere e scrivere* (scritto con Giorgio Cremonini nel 1982) ha rappresentato certamente un modello del possibile incontro transdisciplinare tra i diversi livelli di analisi del cinema, del fumetto e della letteratura, in una esemplare sinergia tra riflessione teorica e pratica di sperimentazione didattica, a partire dalla convinzione che sia «possibile capire come funziona la lingua scritta anche guardando un film, e viceversa» (Cremonini, Frasnedi, 1982: 10). In quel volume (cui seguirono almeno altri due lavori importanti a firma degli stessi autori: Cremonini, Frasnedi 1984 e 1986), sia detto incidentalmente, veniva discussa con cura una tesi che ha poi accompagnato gran parte del lavoro di ricerca di Frasnedi: e cioè che il *montaggio* rappresentasse un denominatore comune del linguaggio verbale e di quello filmico, come sinonimo di grammaticalità:

montaggio è innanzitutto recupero di grammaticalità. In cinema e in televisione c'è un montaggio che si realizza in fase di ripresa ed un altro che si compie alla moviola (o la corrispondente apparecchiatura elettronica); in lingua le operazioni riconoscibili corrispondono ai tre livelli di indagine grammaticale da noi più volte ricordati: l'enunciato, la scena, il testo. [...] Un testo infatti è identificabile come il particolare e tipico dosaggio di effetti di selezione che lo costruiscono, da quelli lessicali, grammaticali e retorici che l'analisi delle funzioni che lo compongono rivela, a quelli grammaticali e ancora e ancora retorici che lo studio del montaggio come ricerca di strategia compositiva globale permette di identificare (Cremonini, Frasnedi, 1982: 223-224).

Tornando al filosofo Sini, in un convegno bolognese del 2004 dedicato a Pontiggia («Giuseppe Pontiggia. Contemporaneo del futuro», 22-29 settembre 2004; cfr. Sini, 2006) disse «bisogna diffidare della semplicità». Su questa affermazione Frasnedi rifletté a lungo, insieme ai suoi allievi, nei giorni a seguire. Sini parlava da studioso (ma sarebbe più corretto dire 'lettore', un termine solo in apparenza più umile) di Peirce e di Derrida, non a caso due filosofi che nella scrittura cercavano la complicazione più che la semplificazione, come chiave di ospitalità verso il lettore: non è un caso che proprio Derrida – insieme a Ferraris – (in Derrida, Ferraris, 1997) avesse teorizzato molto precisamente l'incomprensibilità nella scrittura, filosofica e non solo, come spazio a disposizione dell'intelligenza del lettore. Insomma, il filosofo milanese cercava di avvalorare un'idea di conoscenza che non era immediatezza, un'idea di comunicazione per cui efficacia e rapidità non erano sinonimi, al contrario di quello che l'imperativo del modello dominante sembra non mettere mai in dubbio. E così era anche la didattica di Frasnedi. Non immediata. Non radicale. Mai lineare. E in fondo mai esaurita nello spettro della nozione né in quello della speculazione in aula, per quanto arguta e accurata fosse stata. Gli studenti, perciò, portavano a casa, ogni volta, il compito di continuare quella sua ricerca di senso, tra le parole. E persino (forse soprattutto) il peso della scoperta di non avere in fondo mai afferrato pienamente il significato delle parole che avevano creduto di conoscere.

### 3. LEZIONE COME MEDITAZIONE

La struttura delle lezioni universitarie di Frasnedi procedeva invariabilmente (e infaticabilmente) per domande. Quelle poste al testo, quelle poste agli studenti, quelle poste, prima di tutti, a se stesso. E non di rado tali domande superavano di gran lunga le risposte. Ascoltandolo si poteva intuire la sua fatica di tracciare un sentiero in mezzo a una terra non ancora battuta; e così, anche quando il risultato non era quello auspicato, anche quando gli uditori faticavano a capire il senso di certe ripetizioni, di certi salti, di certi vuoti, si poteva comunque osservare il suo impegno che era stato sempre e certamente totale. Per i suoi studenti, la lezione di Frasnedi era soprattutto l'offerta della sua lettura, della sua presenza, della sua mediazione; persino quando tutto questo significava soprattutto confrontarsi con la sua stessa attesa della risposta interpretativa: il dispiegarsi talvolta fulmineo talaltra lento del discorso sul testo (ma meglio sarebbe dire il discorso *nel* testo, anche quando tale discorso coincideva con le grammatiche). La condivisione non solo dell'esaltante esperienza del comprendere – come è logico mettere in mostra per un insegnante di lingua e di lettura – ma anche quella assai meno edificante e incoraggiante del non comprendere:

Un'altra esperienza insostituibile è poi quella dell'annaspire. Sì, quando percorriamo e ripercorriamo i grappoli di enunciati e non troviamo lo spunto di luce che consente al viaggio interpretativo di cominciare. Il non capire: l'abbraccio con il testo che non riesce ad avvenire; l'esperienza dell'oscurità dell'altro e le manovre per trovare un bandolo per aggrapparvisi, anche solo provvisoriamente, per un momento, nella speranza che poi il seguito ci aiuti. E trovare questa oscurità è possibile e probabile anche se abbiamo l'impressione che tutte le parole del tratto problematico di testo ci siano in qualche modo familiari. Succede anzi spesso proprio così, per esempio leggendo poesie: non capiamo l'insieme, pur avendo familiarità con le parti (Frasnedi, 1999: 29-30).

Quella di Frasnedi era talora una didattica del silenzio, dell'ascolto e, propriamente, dell'attesa. Era il suo modo di lasciare che gli studenti potessero maturare un'idea intorno al brano del testo che leggeva in classe. Dopo avere posto agli studenti (e agli insegnanti) domande talvolta apparentemente lontanissime dal *topic* oppure – altrettanto apparentemente – ovvie. Così insegnava a tutti che per fare sì che un silenzio sia educativo, in aula, bisogna avere la sicurezza di chi *sceglie* di non dire le molte cose che sa. È necessario, per insegnare silenziosamente a riflettere sulla lingua – usando un'espressione che gli piaceva –, avere a lungo “ruminato” il testo. Occorre, e proprio questa parola gli sarebbe ancora più gradita, un'esperienza di “meditazione”. Questo era il suo metodo (che affinava anche rileggendo spesso i filosofi classici e in particolare le opere di Epicuro, dei cui insegnamenti discuteva spesso).

E così anche le sue lezioni, sulla letteratura e sulla lingua, erano meditazioni, appunto. Meditazioni (cito in ordine sparso, ovviamente a rischio di omissioni gravi) intorno alla *Casa d'altri* di D'Arzo, ai *Sillabari* di Parise, al *Novecento* di Baricco (perché no), all'*Arte della Gioia* di Goliarda Sapienza, all'*Horcynus Orca* di D'Arrigo, al *Petrolio* di Pasolini, al *Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa, alla *Certosa di Parma* di Stendhal, alla *Questione privata* di Fenoglio.

Questo metodo, del resto, significava, anche in questo caso etimologicamente (*Metà Hòdos*, cioè attraverso, lungo la strada), tenere memoria di una traccia che si faceva durante il percorso (cfr., citando in ordine di uscita, Frasnedi, 1985, 1999, Frasnedi, Martari, Poli 2005). Sì, certamente, suddividerlo in tappe e in parte generalizzarlo («Le mappe del percorso», appunto), ma non rendere mai nulla dato, sterile e privo di soggettività, umanità, unicità: non ci sono pagine, tra quelle scritte da Frasnedi, che non assomiglino soprattutto a un'introduzione al metodo. Un metodo che, in senso tecnico, non arrivava mai: mai la tabella dei passi necessari, mai l'aut/aut della prassi, mai il diagramma (parola che odiava) che informasse a colpo d'occhio dell'iter metodologico. La traccia, precisamente, era poi l'esperienza unica e irripetibile dell'insegnante che quelle sue pagine avevano la sola intenzione e il solo compito di indirizzare e avviare. Insomma, fin dagli inizi il suo lavoro si proponeva al lettore non come «uno strumento che aiuti a *porgere* qualcosa di noto», ma piuttosto nello spirito di proporre «un possibile criterio di studio, che si ritiene adatto a sostenere il processo didattico di sollecitazione alla lettura critica e ad arricchire il rapporto di comunicazione fra lettore e testo» (Frasnedi, 1985: 10).

#### 4. LA VOCE

Ci sono però dei motivi che tornano incessantemente nella proposta dello studioso. Il primo di tutti è la questione della voce. «Lo stupore dell'ascolto è il primo modo di essere lettori» (Frasnedi, 1999: 25). E questa convinzione ha attraversato tutta la sua attività nel campo della didattica della lingua madre – anche se poi chi insegna lingue classiche o straniere sa che la faccenda è perfettamente adattabile a ogni contesto glottodidattico. Veniva dalla sua passione per il teatro. Per l'idea di teatro di Grotowski in particolare (il teatro laboratorio, il teatro povero, la ricerca del corpo vocale). Il testo doveva prendere vita attraverso le *Vere presenze* (Steiner, 1986), e la didattica della lettura doveva partire sempre da quelle vere presenze. Mai dalla parola di commento, mai dalla costruzione critica, per quanto illuminante. Mai dal sapere *sul* testo. Quello era un punto d'arrivo. Lui e gli insegnanti che lavoravano con lui chiamavano questo punto di arrivo il «lettore filologo» (cfr. Frasnedi, 2004b). Ma la partenza, il dialogo con le vere presenze del contatto con il testo, era sempre nel «lettore filosofo», senza artifici, senza repertorio di conoscenze pregresse. Era il contatto, il corpo a corpo con il testo (di cui ha parlato, com'è noto, in molti luoghi anche Barthes), ovvero lo sforzo di chi impara a resistere al senso di ovvio



dell'interpretazione superficiale, l'unica condizione che fa del decifratore meccanico (il «colletto bianco della letteratura», diceva Frasnedi) un lettore, e infine (forse) un critico. Il corpo a corpo era la voce che rende la scrittura – lingua muta – finalmente fisica, e, di nuovo o per la prima volta, viva. Tutto questo aveva un orizzonte di metodo perfettamente applicabile e persino proficuo dal punto di vista dell'educazione linguistica: perché il lavoro a partire dalla voce diventava poi lavoro sulla sintassi, sulla testualità, sulla pragmatica. E proprio l'ovvio, insegnava Frasnedi seguendo ancora la lezione di Barthes (1985), a partire dal dettato vivificato dalla voce, spariva e lasciava spazio a un orizzonte interpretativo nuovo (talora “ottuso”, nel senso di inesauribile e sfuggente). «Non lasciare che le parole scorrano secondo un'ingannevole impressione di ovvietà, non lasciare che l'effetto di lontananza ed estraneità vinca la partita; ma afferrare al volo la parola che inganna, perché vorrebbe scorrere via» (Frasnedi, 2007: 32). Ciò valeva nella teoria e nella pratica didattica, e a tutti i livelli di analisi linguistica. Per esempio: la dislocazione a destra che gli occhi dei ragazzi non vedevano poteva essere ben distinta dalle orecchie; e così il verbo che mancava, nella frase nominale, lasciava uno spazio vuoto più grande nella voce che sulla carta; e persino, in qualche caso come per esempio leggendo De Luca o Parise, le questioni grammaticali si palesavano almeno nella loro problematicità (come sempre dovrebbe essere, forse, la riflessione grammaticale, se non si vuole schiacciarla sul piano della prescrizione): l'infrazione di una configurazione valenziale di un verbo, il valore non codificato di un connettivo: a partire dalla lettura a viva voce, potevano trascorrere poi ore preziose di lezione su di un *ma* o su di un *invece* (proprio di Parise – nel primo dei *Sillabari*, a pagina 20 dell'edizione Einaudi (Torino, 1972) – era quella «testa molto rotonda *ma* fragile» che spesso ritornava nelle conversazioni con gli allievi e con i colleghi). O ancora, specularmente, un verso, un paragrafo potevano diventare l'avvio di una riflessione sulle tecnologie della parola di Ong (1982), o una digressione teoretica sulla nozione di forma e di ritmo in Meschonnic (2000) e Benveniste (1971) (anche queste, letture frequentate assiduamente).

E poi da lì, ancora, verso la filosofia della lettura ebraica (che Frasnedi conosceva e amava): l'oralità costitutiva dell'esegesi nel Midrash, il circolo ermeneutico infinito che unisce lettore e testo, parte e tutto. Ancora, certo, un luogo della complessità, in cui il significato del testo è finalmente inafferrabile, ma il percorso che il lettore compie per cercarlo (il suo, unico e irripetibile percorso) è il senso stesso della lettura.

## 5. UMANISTICO E AFFETTIVO

È opportuno ora ricordare che molte delle parole chiave di questo profilo di Frasnedi (come *complessità*, *sensu*, *ecologico*, *soggettivo*), sebbene gli schieramenti disciplinari non fossero molto amati dallo studioso, avrebbero potuto e forse dovrebbero, oggi, essere ascritte a un costrutto teorico, cioè un modo di considerare il problema dell'insegnamento linguistico, segnatamente un costrutto che da molti anni ormai si chiama *approccio umanistico-affettivo*. Quello stesso approccio che trova le sue fondamenta nella psicologia di Allport e Fromm, e che in ambito internazionale, soprattutto statunitense, vanta progetti che hanno fatto la storia, ormai, della glottodidattica, come la «Total Physical Response» di Asher (1966, cfr. anche Cook, 2008), o la «Silent Way» di Gattegno (1972). In Italia bisogna ricordare i testi fondativi e ormai storici della scuola veneziana di Freddi (1970, 1979) e Titone (1977, 1979), su cui Frasnedi si formò agli esordi del suo primo incarico da ricercatore nell'ambito della didattica delle lingue moderne, e quelli di Balboni (2003, 2005, 2010), che di quella scuola, insieme a Porcelli (1994, 2004), è stato ed è il più importante prosecutore e promotore.

Le indicazioni educativo-linguistiche di Frasnedi, che in modo solo cursorio abbiamo raccolto nelle pagine precedenti, si intendevano – nelle intenzioni dell'autore – valide tanto per la lingua madre quanto per la lingua seconda, quindi in modo trasversale ai diversi piani di interesse e di studio della glottodidattica: «che si tratti di lingua materna o lingue straniere, la prospettiva non cambia, e, se è differente il dosaggio delle difficoltà, non cambia invece la ricchezza delle opportunità» (Frasnedi, 2007: 32).

Se ora dovessimo dunque riportare tali indicazioni, almeno sinteticamente, al piano della didattica umanistico-affettiva, potremmo sottolineare almeno tre *idee* comuni – che costituiscono delle semplici interpretazioni e, pur a posteriori, dei suggerimenti per un possibile raffronto metodologico. Ne diamo prima una lettura schematica e poi proviamo a rileggere con precisione queste idee attraverso gli scritti dello studioso.

- Un'idea di rispetto del tempo e del modo *soggettivo* di apprendimento, che richiama certamente la lezione del cosiddetto Approccio Naturale di Krashen.
- Un'idea di *implicitezza* nel processo di apprendimento – e persino il rifiuto, talvolta, di una dimensione esplicita – che è il fondamento, ad esempio, della Suggestopedia di Lozanov.
- Un'idea del *silenzio* come strumento attivo e proficuo dell'insegnamento linguistico, che si trova alla base del Silent Way di Gattegno.

*Il soggetto, unico, irripetibile.* In una delle dichiarazioni con cui Balboni descrive l'approccio umanistico-affettivo, si legge: «ogni persona ha diritto ad un trattamento *humane*, che rispetti questa sua unicità e non lo impacchetti in una classe vista come insieme di numeri anziché di persone» (Balboni, 2017: 13). Tutto questo, in relazione con la didattica della lingua e della lettura, soprattutto, si rispecchia bene nelle parole di Frasnedi:

Scoprendo le meraviglie della lingua comprendo cose importanti di me. Una grammatica della lingua che sia per il soggetto che apprende un modo di conoscere sé e le proprie relazioni con l'altro da sé. La lingua è il mio rapporto col mondo [...] Quando si costruiscono percorsi dentro la ramificata complessità dell'interpretazione, si compie un'altra scoperta fondamentale: quella della non automaticità della significazione. I lettori scoprono con meraviglia che i loro viaggi, compiuti per riempire di senso il dettato linguistico del testo, non sono uguali. Le parole del testo erano uguali per tutti, eppure... Ecco una finestra fondamentale per penetrare, poi, nella grammatica del significato (Frasnedi, 1999: 30).

Se c'è un denominatore comune a tutti i modelli umanistico-affettivi è poi il tentativo di ridurre quello che ormai usualmente chiamiamo filtro affettivo (Krashen, 1981). E se c'è un punto su cui i lavori prodotti lungo sessant'anni di ricerca in questo campo convergono è l'impegno per ricostruire un rapporto tra conoscenza, insegnante e apprendente che ponga realmente al centro del processo proprio il soggetto apprendente: non le regole, non l'enfasi normativa. Precisamente in questa direzione andavano le domande di Frasnedi ai suoi studenti, il suo mettersi in ascolto. E ancora, già molti anni prima, Frasnedi – lo si è ricordato – parlava della pazienza necessaria ad evitare che un percorso introdotto forzosamente e fuori dalle possibilità del soggetto trasformasse un'abilità linguistica e comunicativa in un «codice astratto di esercizio scolastico» (Frasnedi, 1985: 28).

*L'implicitezza della comprensione.* L'approccio umanistico pone spesso una dimensione più narrativa che descrittiva (secondo il modello di Bruner: cfr. ad esempio Bruner, 2002) come sfondo dell'acquisizione di un sapere (linguistico e non). E così la dimensione

dell'implicito, che caratterizzava il modello didattico di Frasnedi, riportava perlopiù a quella forma di costruzione del sapere, invitando anche gli insegnanti a non scegliere la via della domanda e risposta univoca, semplice, guidata: la descrizione della regola e delle sue eventuali eccezioni. Piuttosto, consigliava di percorrere la via del suggerimento, della suggestione e dell'indicazione implicita, accettando l'incomprensione, che Frasnedi chiamò in molti suoi lavori, «meraviglia», soprattutto in riferimento alla lettura: «un testo ci prende, ci interessa, ma ciò che accade fra noi e il testo non raggiunge la coscienza. Avvertiamo il piacere, ma non capiamo che cosa accade e come esso nasca» (Frasnedi, 2005: 18). E, ancora, citando lo Steiner autobiografico di *Errata* (1998): «anche il buio è un'esperienza che aiuta a crescere»; e di ciò occorre tenere conto in un contesto di apprendimento linguistico, poiché, glossava poi Frasnedi, «la lingua, oggetto di tanto stupore, di tanto entusiasmo, la lingua delle infinite ricchezze sa nascondere bene le sue meraviglie, e conosce a menadito l'arte di fare i dispetti a chi vuol capire come funziona» (Frasnedi, 2005: 49). E altrove (Frasnedi, 2007: 25) – giova ricordare ancora un passo di prosa irriverente, ma quanto mai piacevole oltre che efficace – discorrendo contro «il falso dio della misurabilità», lo studioso dice che ciò che veramente importa, nella crescita etica e linguistica di un apprendente non è misurabile, è implicito: «si mostra, semplicemente, irriducibile a numero, nell'evidenza analogica di una capacità di comprensione di sé stessi e del mondo che cresce così come una pianta restituisce la cura che ha ricevuto fiorendo».

*Il silenzio come strategia.* Del silenzio, inteso come ascolto e offerta di una presenza mediatrice si è già detto. Sarà opportuno, tuttavia, rimarcare come le osservazioni sul metodo vivo di Frasnedi rappresentino un'incarnazione del modello (ancora bruneriano) dell'*Acquisition Support System*, per cui il docente è soprattutto un facilitatore e un regista del percorso di conoscenza, più che una fonte di informazione (cfr. Balboni, 2014: 5-7). Anche questo punto si trova in stretto dialogo con l'approccio didattico che pone il soggetto (cognitivo ed emotivo) al centro del processo di insegnamento/apprendimento. E anche di questo troviamo eco nelle riflessioni, oltre che nel metodo didattico, dello studioso. Per restare ancora sullo stesso saggio (proprio Frasnedi, 2005: 52), in modo financo provocatorio si addita come problema linguistico e didattico «il nostro non chiudere mai la bocca, anche quando non abbiamo proprio nulla di importante da dirci; educarci al silenzio, lo fanno bene i cultori di una vita contemplativa, ma anche professori e maestri, non è un affare da poco». E ancora: «perché è tanto difficile fare silenzio? E che cosa succede quando stiamo zitti davvero?» (*ibidem*). Eppure, «saper abitare il silenzio è essenziale e irrinunciabile. La *conversatio* che ci fa umani diventa infatti un inferno, se non impariamo a star zitti» (Frasnedi, 2007: 27).

Un'ultima osservazione, ora, per concludere. Frasnedi parlava spesso e talora ha scritto (dedicando questa definizione alla sua seconda e importante maestra, Maria Luisa Altieri Biagi) della «grammatica del sorriso». Che cos'era? Molte cose, ma certamente anche un significativo – e suggestivo – contributo all'approccio umanistico-affettivo, sebbene in un'accezione scientemente e tenacemente poco strutturata. E di certo un modo del tutto consapevole di condurre il processo di insegnamento basandosi sull'accoglienza del soggetto apprendente, in quanto tale: un essere umano in un contesto di pensiero, di socialità e di affettività; l'apprendimento, insomma, come «dinamica della vita». Ancora una volta, finalmente, con la voce e il dettato di Fabrizio:

Il sorriso, appunto. Che nasce dall'intelligenza quando essa si fa esploratrice fiduciosa e serena. [...] Per muoversi con serenità in un labirinto, per percorrere tranquilla le vie della complessità, l'intelligenza ha bisogno di sapere, ma ha anche la consapevolezza precisa che il sapere tecnico non basta,

e che altre sono le risorse che l'aiuteranno a non avere paura [...]. Tutta la nostra filosofia [...] si riassume nello scegliere sempre la dinamica della vita rispetto alla rigidità senza fiato e senza respiro. La lingua che vive e fa vivere rispetto a quella dei test e delle regole. Ancora una volta e, ora, come ultima parola, la grammatica del sorriso (Frasnedi, 2004b: 11-28).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Asher J. (1966), "The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review", in *The Modern Language Journal*, 50, 2, pp. 79-84.
- Bachtin M. (1976), "Epos e romanzo", in Luckacs G., Bachtin M. *et alii*, *Problemi di teoria del romanzo*, a cura di Strada V., Einaudi, Torino [trad. it.].
- Bachtin M. (1997), *Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla «scienza della letteratura»*, Einaudi, Torino [trad. it.].
- Balboni P. E. (2017), "La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica", in *ELLE*, 6, 1, pp. 7-22.
- Balboni P. E. (2010), "È corretto parlare di una 'scuola veneziana' di glottodidattica?", in Balboni P. E., Cinque G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Cafoscarina, Venezia.
- Balboni P. E. (2005), "I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva", in Pavan E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E. (2003), "Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano", in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Barthes R. (1985), *L'ovvio e l'ottuso*, Einaudi, Torino [trad. it.].
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano [trad. it.].
- Benveniste É (1971), "La nozione di ritmo nella sua espressione linguistica", in Id., *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano [trad. it.], pp. 390-400.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari [trad. it.].
- Cook V. (2008), *Second Language Learning and Language Teaching*, Hodder Education, London.
- Cremonini G., Frasnedi F. (a cura di) (1982), *Vedere e scrivere*, il Mulino, Bologna.
- Cremonini G., Frasnedi F. (a cura di) (1984), *Scena e racconto. Lingue e cinema, letteratura e narrazione*, il Mulino, Bologna.
- Cremonini G., Frasnedi F. (a cura di) (1986), *Nell'universo del senso*, il Mulino, Bologna.
- Derrida J., Ferraris M. (1997), *Il gusto del segreto*, Laterza, Roma-Bari.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Fish S. (1987), *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Frasnedi F. (1985), *Dalla scrittura alla scrittura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Frasnedi F., Poli L., Toni S. (1989), *Il lettore nell'universo del senso. Le mappe del percorso*, Thema, Bologna.
- Frasnedi F. (1992), *Leggere per scrivere*, Editori Riuniti, Roma.
- Frasnedi F. (1999), *La lingua le pratiche la teoria. Le botteghe dell'agilità linguistica*, CLUEB, Bologna.

- Frasnedi F. (2004a), “Leggere per scrivere: le principali procedure di selezione”, in Frasnedi F., Martari Y., Panzieri C. (a cura di), *La lingua per un maestro. “Vedere” la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, FrancoAngeli, Milano, pp. 88-120.
- Frasnedi F. (2004b), “Intelligenza strategica e grammatica del sorriso”, in Frasnedi F., Martari Y., Panzieri C. (a cura di), *La lingua per un maestro. “Vedere” la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-28.
- Frasnedi F. (2005), “La lingua a bottega. La vita e la forma”, in Frasnedi F., Martari Y., Poli L. (2005), pp. 11-55.
- Frasnedi F., Martari Y., Poli L. (2005), *La lingua in laboratorio*, Tecnodid, Napoli.
- Frasnedi F. (2007), “Un prologo in tre stazioni, per cominciare”, in Boselli G., Frasnedi F. (a cura di), *Lingua italiana. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli, pp. 23-42.
- Freddi G. (1979), *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.
- Freddi G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
- Gattegno C. (1972), *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* (2<sup>nd</sup> ed.), Educational Solutions, New York.
- Hagège C. (1989), *L'uomo di parole. Linguaggio e scienze umane*, Einaudi, Torino [trad. it.].
- Iser W. (1987), *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, il Mulino, Bologna [trad. it.].
- Krashen D.S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Lakoff G., Johnson M. (2004), *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano [trad. it.].
- Matte Blanco I. (1975), *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla bi-logica*, Einaudi, Torino [trad. it.].
- Meschonnic H. (2000), “Se la teoria del ritmo cambia tutta la teoria del linguaggio cambia”, traduzione di Scotto F., in *Studi di estetica*, XXVIII, 21, pp. 11-30.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano [trad. it.].
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano [trad. it.].
- Morin E. (2014), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano [trad. it.].
- Ong W. (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna [trad. it.].
- Porcelli G. (2004), *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, UTET, Torino.
- Porcelli G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Raimondi E. (1990), *Ermeneutica e commento. Teoria e pratica dell'interpretazione del testo letterario*, Sansoni, Firenze.
- Ricoeur P. (1997), *La metafora viva*, Jaka Book, Milano [trad. it.].
- Ronchi R. (1996), *Luogo comune. Verso un'etica della scrittura*, Egea, Milano.
- Sini C. (2006), “Pontiggia moralista”, in Ruoizzi G. (a cura di), *Giuseppe Pontiggia contemporaneo del futuro*, Gedit, Bologna, pp. 111-118.
- Sini C. (1992), *Etica della scrittura*, Il Saggiatore, Milano.
- Steiner G. (1998), *Errata. Una vita sotto esame*, Garzanti, Milano [trad. it.].
- Steiner G. (1986), *Vere presenze*, Garzanti, Milano [trad. it.].
- Tesnière L. (1959), *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino [trad. it.].
- Titone R. (1977), *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Titone R. (1979), *Insegnare oggi le lingue seconde. Breviario di glottodidattica*, S.E.I., Torino.

# «DOBBIAMO INSEGNARE L'AGILITÀ»: TERREMOTI LINGUISTICI VECCHI E NUOVI NELLA RIFLESSIONE DI FABRIZIO FRASNEDI

*Matteo Viale*<sup>1</sup>

## 1. L'ECCLETTISMO INTELLETTUALE

Nel ricordare Fabrizio Frasnedi a cinque anni dalla sua scomparsa (2015-2020) è difficile tenere separate le sue doti umane da quelle più prettamente intellettuali, e queste dal suo agire concreto sul piano culturale e organizzativo.

Ho avuto il piacere di conoscerlo e lavorare con lui negli ultimi anni della sua vita, cioè da quando, nel 2012, le circostanze accademiche mi portarono all'Università di Bologna e Frasnedi mi accolse con amicizia, guidandomi nell'inserimento nell'ambiente bolognese con una disponibilità che non era affatto scontata. Di quegli anni ricordo soprattutto la sua dimensione umana, che emergeva in estemporanee e amichevoli chiacchierate in studio tra un impegno e l'altro, in cui sapeva unire arguzia e profondità anche nel parlare di piccole questioni quotidiane o di annosi aspetti organizzativi.

A distanza di diversi anni, mi ritrovo oggi a ricoprire un ruolo che era stato da lui a lungo assunto col massimo impegno, quello di coordinatore della laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche, corso di studio che gli era estremamente caro e di cui Frasnedi fu tra i fondatori e primo animatore culturale, quando il cambio di ordinamento nazionale richiese di progettare il corso di studio magistrale a partire dalla precedente Laurea Specialistica in Linguistica Italiana e Civiltà Letterarie. A partire dai piccoli gruppi di studenti dei primi anni, la laurea magistrale in Italianistica bolognese nel tempo è cresciuta fino all'attuale assetto in quattro *curricula*, di cui due internazionali, e ha mostrato a livello nazionale un'attrattività notevole e al di sopra di ogni aspettativa, tanto da rendere necessaria una severa selezione in ingresso<sup>2</sup>.

Credo che uno dei motivi di questo successo stia nell'impostazione del corso di studio, ancora legato all'impronta culturale data originariamente da Frasnedi, nonostante varie modifiche successive. Il piano didattico della laurea magistrale bolognese, anomalo nel panorama di analoghi corsi di studio di altre università in Italia, riflette in pieno l'ecclettismo dei suoi interessi culturali, con un nucleo di discipline caratterizzanti a cui si affianca una vasta scelta di insegnamenti che spaziava (e in parte ancora oggi spazia) dalla drammaturgia alle arti visive e alla storia della musica, con una forte attenzione alla dimensione multimediale e ipertestuale, oltre a uno spazio dato a corsi che successivamente si sarebbero chiamati di "competenze trasversali".

<sup>1</sup> Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

<sup>2</sup> La Laurea Magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche si articola oggi – anno accademico 2020-2021 – in quattro curricula: *Italian Studies*; Culture Letterarie Europee; Italianistica; Scienze Linguistiche. Nell'anno accademico 2019-2020 gli iscritti sono arrivati a circa 900 e il solo curriculum di Italianistica ha superato le 600 richieste di accesso per l'anno accademico 2020-2021, con una percentuale di ammessi pari a circa il 60%.

Questa impostazione era dovuta a lui e rifletteva la sua concezione dello studio, la sua idea di “intellettuale”, visto come colui che deve certamente possedere una radicata conoscenza degli attrezzi di lavoro tradizionali dell’umanista, ma allo stesso tempo essere aperto alle sfide della contemporaneità e dominare anche strumenti che gli consentano di capire i cambiamenti in atto nella cultura, nella società e nell’organizzazione della cultura così come si realizza nel mondo di oggi.

Un’idea quindi di cultura viva, “militante” e niente affatto “museale”, che riflette e spiega anche i suoi interessi linguistici e la sua passione per i problemi legati all’insegnamento dell’italiano. È impossibile dar conto delle idee linguistiche di Fabrizio Frasnedi senza tenere conto della sua eclettica personalità intellettuale, difficilmente inquadrabile nei parametri rigidi dei “Settori Scientifico-Disciplinari” e delle logiche accademiche.

## 2. IDEE PER UNA LINGUISTICA “MILITANTE”

In questo contributo vorrei provare a mettere in luce come la visione della cultura che caratterizzava, per come l’ho conosciuto, Fabrizio Frasnedi si riflettesse anche nella sua ricerca linguistica e in lavori espressamente dedicati alla lingua italiana. Vorrei concentrarmi in particolare su un saggio emblematico della sua concezione delle scienze linguistiche e del suo modo di procedere, intitolato *Terremoti e fraseggio. Il fascino della tradizione e l’allegria della nuova lingua* (Frasnedi, 2009). Si tratta di un lavoro relativamente breve (dieci pagine), ma molto denso, inserito nel volume curato da Giuliana Fiorentino (2009) *Perché la grammatica? La didattica dell’italiano tra scuola e università*, una raccolta di contributi su vari problemi legati alla didattica dell’italiano, ambito di attività e di studio centrale per Frasnedi studioso e organizzatore culturale.

Già nelle metafore del titolo riconosciamo una delle più grandi passioni di Frasnedi, la musica: ci sono il fraseggio e l’allegro, nel senso di notazione dinamica musicale. Oltre alla musica, l’immagine del terremoto fa riferimento alla geologia, serbatoio metaforico non nuovo per la linguistica: si pensi alla “teoria delle onde” (*Wellentheorie*) di Johannes Schmidt, al concetto di sostrato linguistico e a quello di “deriva”, proposto da Lorenzo Renzi (2012).

Si può dire che il saggio, così come altri suoi lavori precedenti o successivi, sia dettato dall’interesse di Frasnedi per i “margin” della lingua e le “periferie” del sistema linguistico. Del resto, il suo essere un linguista non canonico, forgiatosi con ampia autonomia alla scuola di Ezio Raimondi e Maria Luisa Altieri Biagi, emergeva dalla ricchezza della sua curiosità intellettuale, che lo portava spesso ad allontanarsi dal nucleo centrale delle scienze linguistiche, per spaziare tra l’antropologia, la sociologia, la scienza politica, la pedagogia e molto altro.

L’immagine stessa della lingua italiana che emerge dalle sue riflessioni rappresenta un tentativo di discostarsi dalla pletora di quanti non smettono di decantare in tutti i modi il “bel tempo andato”, fantasticando di un’età dell’oro dell’italiano perduta, a fronte di una lingua attuale abominevole e corrotta. Una nostalgia per un passato perfetto mai realmente esistito che anni dopo il sociologo e filosofo polacco Zygmunt Bauman (2017), in un saggio postumo, avrebbe chiamato “retrotopia”, cioè la tendenza a collocare i momenti migliori della società in un passato cui guardare con rimpianto, anziché in un futuro verso cui tendere.

Frasnedi cerca di contrastare una visione dell’italiano nostalgica e “con la testa all’indietro”, che procede di pari passo con quella di una scuola concepita nel luogo comune come la custode dello splendore linguistico dei tempi andati, vedetta contro i

barbari alle porte. Al contrario, Frasnedi dichiara fin dall'inizio di voler studiare senza pregiudizio e in modo disinteressato l'italiano contemporaneo, cercando cioè di salvare quanto di buono poteva esserci in una lingua espressione di nuovi rapporti culturali, diversi da quelli tradizionali, ma non per questo necessariamente peggiori.

Come capita spesso nei lavori di Frasnedi, questo interesse per il nuovo italiano è anche di natura didattica. Nota infatti che «questa nuova lingua [...] è ancora del tutto estranea alla cultura della nostra scuola, che non ha strumenti di orientamento, e che continua a proporre, nel modo mediocre di sempre, una norma di impianto manzoniano, appena aggiornata secondo lo stile medio degli scrittori ancora stilisticamente legati alla tradizione canonica (i Calvino e i Buzzati, per non fare che i nomi di spicco maggiore)» (Frasnedi, 2009: 67).

L'obiettivo è cercare di andare oltre facili giudizi, per cercare di «riconoscere, anche nei tratti che sospettiamo barbarici, una ricchezza inattesa, una capacità creativa originale, una freschezza e un'immediatezza» (Frasnedi, 2009: 67). Nel far questo, Frasnedi sceglie di adottare una prospettiva che potremmo definire sociolinguistica, pur non essendogli connaturato un approccio tecnico in senso stretto. Questo sguardo emergeva semmai dall'attenzione all'arte e alla musica, da cui attinge i riferimenti al fraseggio; uno sguardo utile per capire il mutamento dello stile e l'allegria della nuova lingua, da intendere in senso di dinamica musicale tipica di una lingua che va veloce, condizionata com'è dall'influsso dei nuovi mezzi di comunicazione. Del resto non si deve dimenticare che il saggio è pubblicato nel 2009, due anni dopo l'uscita del primo *smartphone*, che porta la rete nella quotidianità e fa sì che la scrittura elettronica delle e-mail e delle chat, prima relegata al personal computer, entri nel quotidiano attraverso il cellulare, con gli effetti che tutti abbiamo ancora sotto gli occhi.

Discostandosi da un approccio sociolinguistico tradizionale, Frasnedi porta subito il discorso linguistico su terreni che gli stanno a cuore, quali l'uomo elettrico e la mente elettronica, in esplicito riferimento ai lavori del sociologo canadese Marshall McLuhan, e sull'impatto che hanno avuto sulle abitudini linguistiche degli italiani.

La nuova lingua per Frasnedi è una lingua “facile”, musicalmente agile, frutto del fatto che l'italiano è diventato una lingua vivente nell'ambito di un sommovimento culturale – un terremoto, appunto – che tocca l'intero pianeta. Compito dell'intellettuale, dovere del linguista, non è deplorare il nuovo, ma esercitare «l'intelligenza sagace di chi prova a navigare nella realtà del tempo che vive e che sa che oggi occorre coniugare il nuovo con l'antico» (Frasnedi, 2009: 171).

Tutto ciò non è privo di conseguenze pedagogiche, di ricadute sul lavoro dell'insegnante di italiano a scuola, il vero interesse di Frasnedi (2009: 71), per il quale la risposta sta nell'“insegnare l'agilità”: «tra vecchia e nuova qualità linguistica, fra vecchie e nuove strategie compositive, tra vecchie e nuove forme di intelligenza». Questa nuova intelligenza e la nuova lingua «non possono venire confinati nel territorio dell'analfabetismo, del barbarismo, della rozzezza o della povertà», dal momento che è necessario per l'intellettuale e per l'operatore della scuola «cogliere nel nuovo tutta la potenziale ricchezza di cui è portatore» (Frasnedi, 2009: 71).

È in questa apertura non pregiudiziale al nuovo che Frasnedi inserisce l'immagine musicale del fraseggio, molto cara a un melomane e musicologo “mancato” (come amava definirsi) come lui. Il collegamento inevitabile è alle teorie di Henri Méschonnic<sup>3</sup>, poeta e

<sup>3</sup> Si vedano in particolare Méschonnic (1986) e Dessons, Méschonnic (2005).



linguista francese, autore al quale Frasnedi guardava con estrema attenzione, condividendo la sua visione musicale della lingua come ritmo<sup>4</sup>.

Questa concezione della nuova lingua non disdegna il puro accostamento in sequenza frutto dell'economia estrema di strumenti specializzati di connessione. Un'economia che porta l'italiano a perdere l'ordine e la regolarità dell'ipotassi per acquisire nuove possibilità espressive, un po' come avvenuto con la musica dodecafonica, che rinuncia alla tonalità dopo secoli di storia per poter esplorare altri spazi espressivi.

Per illustrare questi concetti, Frasnedi non esita a ricorrere a immagini pop, come quella di *E.T. l'extra-terrestre*, l'alieno protagonista di un film di Steven Spielberg del 1982, che pronuncia la celebre frase "E.T. telefono casa", espressione limitata ma non del tutto inespressiva, dal momento che arriviamo comunque a cogliere la sua nostalgia di casa e il desiderio di poter telefonare: una lingua essenziale che rinuncia al superfluo, in cui «ciò che non è detto, è inteso» (Frasnedi, 2009: 74). Da ciò discende che «non possiamo confondere il barbarismo rozzo di chi non ha altre risorse che il proprio balbettio sintattico, dalla riscoperta, che può essere anche coltissima, del potere e del fascino di una lingua che in nome dell'economia sacrifica la raffinatezza e sfrutta la rozzezza giocando consapevolmente con il potere dell'inferenza» (Frasnedi, 2009: 74-75): un dire senza dire, un parlare tacendo cui solo le persone veramente colte possono aspirare.

Non credo sia un caso che il saggio si chiuda con un esempio di quello che chiama, ancora attingendo a immagini musicali, "allegro con brio testuale", esemplificato da un lungo brano di Emilio Tadini, autore molto amato e citato da Frasnedi, che non a caso dichiara di averne studiato la prosa «con attenzione e passione» (Frasnedi, 2009: 68)<sup>5</sup>.

### 3. OLTRE LA LINGUISTICA

Le illuminanti considerazioni del saggio di Frasnedi danno conto di una lettura della lingua che vede gli aspetti colti del barbarismo dell'uomo comune; o, meglio, vede il colto, anche dove l'uomo comune non vede altro che barbarismo.

Si tratta di una lettura che va oltre la semplice analisi linguistica e mostra l'importanza del recupero di una connessione tra dimensione artistica, intesa non solo come stilistica letteraria, e analisi linguistica. Una connessione che a volte la linguistica "scientifica" contemporanea ha perso e che rappresenta invece la cifra caratteristica del Frasnedi linguista, in grado di distinguerlo dalla mera e fredda osservazione del tecnico e lo porta nel terreno della linguistica "militante", attenta in primo luogo alla formazione dei giovani e al ruolo della scuola.

L'osservazione della lingua procede in parallelo con l'attenzione per le ricadute artistiche, letterarie, musicali, implicite nelle immagini usate nel saggio per parlare di lingua e negli esempi di autori che gli erano cari e di cui amava parlare.

Sono passati diversi anni da questo saggio del 2009. L'idea di sequenzialità, di accatastamento, di "sequenza legata" nel senso musicale contemporaneo del termine (si pensi alle *Sequenze* composte da Luciano Berio), è una chiave di lettura ancora attuale delle manifestazioni linguistiche contemporanee.

A distanza di anni vi sono state novità che Frasnedi non poteva all'epoca prevedere. La sua analisi – sulla scia di altre precedenti – evidenziava l'invadenza dell'oralità nella

<sup>4</sup> L'ultima tesi di dottorato avviata da Fabrizio Frasnedi, quella di Paola Giummarra (2018) in co-tutela tra l'Università di Bologna e l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, è un'analisi di opere teatrali italiane e francesi contemporanee ispirata alla *critique du rythme* di Henri Méschonnic.

<sup>5</sup> Al riguardo si veda anche, in questa stessa raccolta di saggi, la testimonianza di Chiara Panzieri, che fu indirizzata da Frasnedi allo studio della sintassi di Tadini.

scrittura, in un momento in cui la scrittura diventava per tutti uno strumento quotidiano di comunicazione come mai prima era avvenuto nella storia dell'italiano. Dopo anni di espansione e metamorfosi della scrittura, da qualche tempo assistiamo a un "ritorno dell'oralità" con la stagione dei messaggi vocali (ad esempio quelli di *WhatsApp*), che sembrano ridimensionare il ruolo dello scrivere per vaste categorie di persone, e del *live streaming*<sup>6</sup>: mutazioni ancora in corso, di cui possiamo solo intravedere alcune tendenze e gli effetti. Del resto, se ancora fino ai primi anni Novanta si parlava della "fine della scrittura", perché in quegli anni si era immersi nella società del telefono che aveva relegato la lettera a mezzo per pochi parlanti istruiti, inaspettatamente, con la rapida diffusione del cellulare, tutti hanno cominciato a scrivere, passando a una stagione di "nuova scrittura"; ma quando il quadro sembrava assestarsi su nuove modalità, ecco ritornare prepotentemente l'oralità con i messaggi vocali, ma anche con la facilità con cui è oggi possibile affidare i propri pensieri a immagini, a messaggi iconici o a video: si pensi, per limitarsi a qualche esempio, alla diffusione del parlare per immagini (ad esempio con Instagram) o alla "grammatica" dei *meme* diffusi in rete<sup>7</sup>.

Si tratta di passaggi difficili da interpretare perché legati a un periodo storico in cui siamo ancora immersi, ma non per questo "sbagliati" a priori o portatori di decadenza.

Piccole idee ancora attuali, non del tutto digerite nel dibattito anche colto, che mostrano l'attualità delle riflessioni di Fabrizio Frasnèdi, che, mosso da una innata curiosità intellettuale, cercava di unire linguistica e letteratura, approccio scientifico e arte, senza mai perdere di vista le ricadute per la scuola, sua grande passione civile.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bauman Z. (2017), *Retrotopia*, trad. dall'inglese di Cupellaro M., Laterza, Bari-Roma.
- Dessons G., Méschonnic H. (2005), *Traité du rythme: des vers et des proses*, Colin, Paris.
- Fiorentino G. (a cura di) (2009), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma.
- Frasnèdi F. (2009), *Terremoti e fraseggio. Il fascino della tradizione e l'allegria della nuova lingua*, in Fiorentino, 2009: 67-77.
- Giummarra P. (2018), *La langue au théâtre: expression d'une identité culturelle?*, Tesi di dottorato in co-tutela Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse e Università di Bologna, codirezione Paola Ranzini e Matteo Viale.
- Méschonnic H. (1986), *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Verdier, Lagrasse.
- Renzi L. (2012), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.

<sup>6</sup> Sull'argomento si veda il contributo di Dario Ranzani, "Analfabeti digitali. Così internet si prepara a rendere obsoleta la scrittura", disponibile sul sito *Linkiesta* al link:

<https://www.linkiesta.it/2021/02/internet-rete-video-scrittura/>.

<sup>7</sup> Per un primo inquadramento sul meme e rinvii bibliografici si veda il contributo di Alessandro Lolli, "È nella cornice il cuore del meme", disponibile nel sito *Treccani* al link:

[https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/articoli/scritto\\_e\\_parlato/Meme.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Meme.html).

# LA POESIA: UNA FORMA TRA LINGUA E PENSIERO. UN LABORATORIO PER LA SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA DI PRIMO GRADO

*Maria Rosaria Catino*<sup>1</sup>

## 1. FRASNEDI FORMATORE DI INSEGNANTI

Questo contributo si propone di dar conto di un'esperienza didattica che deriva direttamente da quanto insegnato da Fabrizio Frasnedi nelle sue attività di formazione insegnanti. Si vuole qui documentare un'unità di apprendimento condotta con approccio laboratoriale in continuità tra la classe 5<sup>B</sup> della scuola primaria "Diana Sabbi" e la classe 3<sup>B</sup> della scuola secondaria di primo grado "Vincenzo Neri" dell'Istituto Comprensivo di Pianoro (Bologna) dalle docenti Maria Rosaria Catino e Ivana Baldi.

Il lavoro fa parte di un progetto molto ampio – "Le voci e la musica della memoria" – svolto dalle classi 5<sup>B</sup> e 3<sup>B</sup> nel corso dell'intero anno scolastico 2015-2016 e culminato con un concerto nella piazza principale di Pianoro in cui gli alunni, accompagnati da un'orchestra formata da loro coetanei, hanno intervallato l'esecuzione di brani musicali a suggestioni e commenti estrapolati dalle attività svolte durante l'anno scolastico, coinvolgendo il pubblico in un percorso che aveva toccato le tappe più importanti e significative della storia dell'Italia e di Pianoro nel Novecento, promuovendo un autentico modello di cittadinanza attiva.

Nello specifico, l'unità di apprendimento oggetto della documentazione può rappresentare una delle numerose sperimentazioni empiriche dei percorsi didattici ipotizzati durante gli incontri laboratoriali del CRDI – Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano, diretto e coordinato dal 2004 al 2015 dal prof. Fabrizio Frasnedi presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Il CRDI, istituito nel 1981 da Maria Luisa Altieri Biagi ed Emilio Pasquini, ha rappresentato per molti anni un punto di riferimento per l'aggiornamento permanente degli insegnanti di lingua e letteratura italiana nelle scuole di ogni ordine e grado. Dal 2004 al 2015, il CRDI ha attuato una costante attività di formazione dei docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado, anche per la ricerca di nuove tecniche didattiche per l'apprendimento della grammatica e delle strutture della lingua italiana.

Gli incontri di formazione permanente degli insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado – diretti e coordinati da Fabrizio Frasnedi, affiancato da Leda Poli – avvenivano con cadenza mensile o bimensile presso la sede del Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica. Gli incontri laboratoriali erano improntati sul continuo e proficuo confronto tra opinioni e proposte da parte dei docenti su temi e argomenti da trattare e suggerimenti e indicazioni di Frasnedi su come affrontare in classe determinati contenuti. Successivamente si passava alla fase di sperimentazione in classe e alla restituzione negli incontri successivi di quanto sperimentato sul campo. Questa modalità di lavoro

<sup>1</sup> Istituto Comprensivo di Pianoro (Bologna).

consentiva ai docenti di essere costantemente supervisionati e supportati nei loro lavori e percorsi disciplinari da un esperto disciplinare e contemporaneamente di potersi confrontare con i colleghi. Ciò ha garantito per anni la possibilità di poter applicare empiricamente in modo sistematico nuove tecniche didattiche per l'apprendimento della grammatica e delle strutture della lingua italiana e favorire percorsi di lettura sui testi suggeriti da Frasnedi.

Durante i corsi di formazione del CRDI, così come nelle sue pubblicazioni<sup>2</sup>, Frasnedi ha costantemente evidenziato l'importanza di percorsi didattici che partissero sempre dalla lettura di testi, sottolineando come il testo sia un'architettura che si riempie di senso nel dialogo con il lettore impegnato nell'"arte" della comprensione, nella creazione del senso che il testo stesso invita ad elaborare. Attraverso questo dialogo attento e intenso, sofferto e selvaggio – come spiegava Frasnedi – il lettore risveglia e mobilita dal "solaio" della sua memoria saperi, ricordi, racconti, esperienze, affetti e sogna, immagina, costruisce luoghi, storie, mondi. E, alla fine del viaggio, avrà "maieuticamente" portato a coscienza e a consapevolezza qualcosa in più di sé stesso, avrà cominciato ad apprendere e a praticare l'"arte del vivere".

Soprattutto, in questo meraviglioso viaggio che è la lettura del testo narrativo, si libera e si promuove quella facoltà che è propria della neocorteccia e, dunque, tipica della specie umana: la facoltà di immaginare, fantasticare, sognare, inventare, ideare. Frasnedi sottolineava costantemente che soltanto la lingua, materia con cui è "tessuto" il testo, con la povertà dei suoi mezzi – suoni e grafemi – è in grado di esercitare potentemente questa capacità tipicamente e originalmente umana. L'ascolto della voce che comunica la potenza vitale e creatrice della lingua, rivelata attraverso il silenzio che pervade la magia della lettura ad alta voce, è capace di promuovere e di potenziare sogno, immaginazione, invenzione, trascinando, con il suo ritmo, il pensiero verso orizzonti dove mondi fantastici e mondi vissuti si intrecciano, dove il pensiero fantasticante è proprio il lavoro della mente che popola questo altrove.

Nessun strumento o oggetto multimediale ed interattivo potrà mai possedere questa capacità poetica e potentemente creatrice della lettura, in grado di trasformare la realtà e creare mondi tramite l'immaginazione e la fantasia della mente umana.

L'idea portante che caratterizzava le proposte didattiche del CRDI era che la creazione del senso di un testo narrativo è un'"arte", un lavoro artigianale paziente e meticoloso. Questa comporta un fare attivo e creativo, ma anche metodico e rigoroso, un coinvolgimento della sfera cognitiva della conoscenza e del sapere, ma anche della sfera emozionale della memoria, delle passioni e degli affetti del suo potenziale lettore.

Attraverso la lettura di un testo narrativo il lettore conosce ed interpreta, costruisce e ricostruisce la propria conoscenza e il proprio sapere e, in tale maniera, arriva a comprendere i meccanismi di questa costruzione e, così, costruisce anche l'immagine di sé, tramite trasformazioni ed interpretazioni.

In questo processo di dialogo col testo narrativo, il lettore recupera anche dal "solaio" della sua memoria ricordi, emozioni, affetti, pensieri che contribuiscono a creare il senso del testo ed entra, quindi, in contatto con i suoi impulsi, con le sue passioni, con i suoi bisogni. La creazione del senso di un testo permette, perciò, al lettore di smascherare il retroscena affettivo-volitivo che muove il suo pensiero e di scoprire la sfera delle motivazioni della sua coscienza. In questo modo, mediante questo processo di progressivo svelamento, il lettore giunge a conoscere meglio sé stesso e ad acquistare

<sup>2</sup> Si vedano in particolare Frasnedi, Poli, Toni (1989), Frasnedi (1992, 1999), Frasnedi, Poli (1996), Frasnedi, Martari, Poli (2005). Si rinvia alla bibliografia conclusiva per una lista dei testi di riferimento della sperimentazione.

consapevolezza delle proprie capacità, delle proprie volontà, dei propri interessi, delle proprie passioni.

Durante gli incontri laboratoriali del CRDI veniva costantemente messo in evidenza come la lettura di testi possa contribuire allo sviluppo armonico della personalità di un individuo, divenire una preziosa alleata nella costruzione dell'autonomia e dell'identità del soggetto in età evolutiva – bambino e adolescente – e un ineguagliabile ed insostituibile strumento educativo e formativo.

L'unità di apprendimento presentata nei paragrafi successivi rappresenta un esempio fra i molti possibili di quanto elaborato in questo contesto teorico di riferimento.

## 2. UN ESEMPIO DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO SUL TESTO POETICO

In questa unità di apprendimento il testo su cui si è lavorato è la poesia *Soldati* di Giuseppe Ungaretti. Il lavoro è stato svolto in due incontri successivi tenutesi a marzo 2016. Entrambe le classi che hanno partecipato all'unità di apprendimento avevano in precedenza lavorato autonomamente su un'altra poesia del medesimo autore, *Natale*.

Gli obiettivi educativi e didattici di questa unità di apprendimento sono stati:

- favorire l'utilizzo consapevole degli strumenti espressivi – relativi ai linguaggi sia verbali, sia non verbali – indispensabili per la comunicazione;
- potenziare l'ascolto attivo di discorsi e di testi orali, cogliendone il senso globale, le informazioni principali e lo scopo;
- agevolare la comunicazione di esperienze personali, idee e stati d'animo in modo chiaro e comprensibile rispettando l'ordine causale e temporale;
- sviluppare la capacità di cogliere il contenuto e il significato globale di un testo anche in base al titolo del medesimo;
- sviluppare l'abilità di individuare informazioni, date esplicitamente ed implicitamente nel testo, facendo semplici inferenze;
- promuovere la comprensione del significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e il riconoscimento delle principali figure retoriche (personificazioni, similitudini, metafore);
- stimolare la facoltà di riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze e delle esperienze personali;
- accrescere la capacità di elaborare di testi poetici adoperando consapevolmente le principali caratteristiche inerenti la sua struttura (versi, strofe, rime), la sua musicalità (ritmo, onomatopée, allitterazioni) e il suo linguaggio figurato (figure retoriche quali personificazioni, ripetizioni, metafore, similitudini);
- rafforzare le capacità di saper cambiare punti di osservazione, di riconoscere e di accettare punti di vista differenti e/o antitetici rispetto ai propri.

L'unità di apprendimento su *Soldati* è stata condotta con un'impostazione laboratoriale che ha consentito agli alunni di essere protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento, mettendo in gioco contemporaneamente emozioni, pensieri, corpi, sentimenti, ricordi. Coerentemente con questi obiettivi, tale impostazione laboratoriale ha previsto l'adozione di metodologie didattiche quali il *brainstorming*, l'approccio dialogico, l'approccio euristico-guidato: metodi volti cioè alla scoperta e non soltanto alla

comunicazione del sapere e che implicano discussioni, riflessioni, valutazioni, interpretazioni.

L'idea guida dell'unità di apprendimento è stata il convincimento che per mettere in grado gli allievi di scrivere testi non banali sia fondamentale fornire loro molti strumenti. È necessario che l'insegnante utilizzi molti testi che affrontino l'argomento sul quale i ragazzi devono scrivere e a cui potrà essere affiancato, se lo si ritiene opportuno, anche materiale iconografico per creare un ricco repertorio al quale si possa eventualmente attingere durante lo svolgimento dell'elaborato. Tutte le volte che viene proposto un esercizio di scrittura, l'insegnante deve prima leggere ai ragazzi testi d'autore e lavorare su quelli.

Non è importante il soggetto del quale si parla, ma il percorso che si va a fare per mettere in grado gli alunni di scrivere.

Si devono usare brani d'autore e si deve affrontare dapprima l'analisi dal punto di vista linguistico e poi procedere all'interpretazione del testo. Nel caso specifico di questa unità di apprendimento sono state selezionate due poesie del medesimo autore che esprimessero e evocassero differenti sensazioni, sentimenti ed emozioni relativi alla guerra e alle conseguenze che la partecipazione alla medesima possa determinare nell'animo e nella personalità dell'essere umano. Il repertorio messo a disposizione degli alunni è stato inoltre "arricchito" da due altri "strumenti": la tecnica della catena associativa e la tecnica del rimbalzo.

La catena associativa è uno strumento efficace per rendere esplicita l'azione responsiva del lettore. Questa permette l'espressione del pensiero interiore, del retroscena affettivo e volitivo da cui il medesimo si origina e di ciò che le parole del testo richiamano dal bagaglio culturale e di esperienza del lettore. Attraverso questo strumento il lettore riesce a compiere un'operazione importantissima: dare una forma linguistica alle sollecitazioni affettive, emozionali e di pensiero che l'incontro con le parole di un testo possono produrre. In questo modo si dà agli studenti la possibilità di sperimentare la potenza della lingua, generando un'esperienza consapevole del lavoro mentale a cui le parole possono dare origine. Si offre l'opportunità di riflettere sul potere evocativo delle parole capace di mettere in luce il pensiero e la sfera delle passioni, degli interessi, delle volontà che lo muovono. Le parole mediano, con il loro significato, ciò che nel pensiero è contenuto in modo unitario e globale, perciò ogni parola possiede un'energia magica. Questa energia magica è il potenziale di mondi, di sogni, di emozioni, di passioni, di storie che essa porta con sé.

Da questa energia nasce la consapevolezza della dimensione del senso virtuale che ogni parola possiede e, contemporaneamente, la dimensione dei singoli sensi che verranno di volta in volta attualizzati e contestualizzati nelle storie in cui quella parola si trova a parlare. Creando e ripercorrendo le catene di parole, gli "alunni-artigiani" si rendono conto che ogni parola possiede un significato convenzionale, ma anche una capacità sempre nuova di significare e, così, si trovano contemporaneamente nella dimensione del senso virtuale – la ricerca delle storie possibili – e del senso testuale – attualizzato – dove la parola brilla di una delle sue possibili vite. Interpretare e raccontare una storia con un elenco di parole, di sintagmi, di grappoli è un modo per cominciare "a creare e a dire il senso", ad esprimersi senza dover rinunciare alla densità del sentire ed è un modo per sperimentare la potenza espressiva della parola e per radicare nel lettore l'esperienza dell'affidare l'espressione del pensiero e delle emozioni alle parole. Le parole della catena, infatti, conservano il fascino del racconto soltanto suggerito. La forma linguistica della catena di parole è quella agile e densa della scrittura nominale o paratattica, in grado di riprodurre quell'amalgama ricco di potenzialità qual è l'esperienza del senso.

La tecnica del rimbalzo consiste nel creare un nuovo testo poetico adattandolo allo schema stilistico della poesia studiata. È una tecnica efficace per avviare alla scrittura di testi poetici, dal momento che offre all'alunno la possibilità di “muoversi in sicurezza”, “accomodando” i propri versi ad uno schema sperimentato e analizzato.

Nella prima fase del percorso, si è cercato di far riflettere gli alunni sulla diversità tra poesia-pensiero e poesia-emoiva, anche se entrambi i testi appartengono allo stesso autore.

Successivamente attraverso il *brainstorming* si è cercato di stimolare in loro la capacità di associare la parola *soldati* a tutti gli eventuali contesti di senso che porta con sé. Si è, quindi, proceduto con la contestualizzazione del senso della parola *soldati* all'interno della poesia di Ungaretti e si è proposto di sostituire la parola *soldati* con un'altra parola o concetto che potesse portare per loro lo stesso senso che la parola “soldati” acquisiva nella poesia di Ungaretti. Quest'ultimo lavoro è stato svolto in piccoli gruppi formati da alunni della 5<sup>B</sup> e alunni della 3<sup>B</sup>.

Gli alunni di entrambe le classi avevano precedentemente lavorato sulla prima Guerra Mondiale, conosciuto la biografia del poeta e svolto l'analisi stilistica e semantica della poesia *Natale*.

Inizialmente sono state presentate agli alunni le poesie *Natale* e *Soldati* di Ungaretti cercando di stimolare un confronto tra i due testi composti in due momenti successivi della vita del poeta e che, pertanto, illustrano e presentano atteggiamenti e stati d'animo differenti da parte di Ungaretti. Nello specifico è stato evidenziato come i differenti momenti di composizione – *Natale* era stata composta il 26 dicembre 1916 nel corso della prima guerra mondiale durante una breve licenza, mentre *Soldati* fu scritta nel 1918 al termine della prima guerra mondiale – incidono con ciò che i due testi intendono comunicare e trasmettere ed incidono sulle percezioni che il lettore recepisce.

Dal confronto con gli studenti è emerso che *Natale* comunica emozioni e sentimenti: tristezza, solitudine, stanchezza, mentre *Soldati* trasmette riflessioni e pensieri: una metafora per comunicare la situazione dei soldati in guerra. Il poeta comunica una riflessione, un pensiero sulla situazione dei soldati: alla fine della sua esperienza al fronte il poeta può esprimere e comunicare i pensieri che la sua esperienza gli suggerisce.

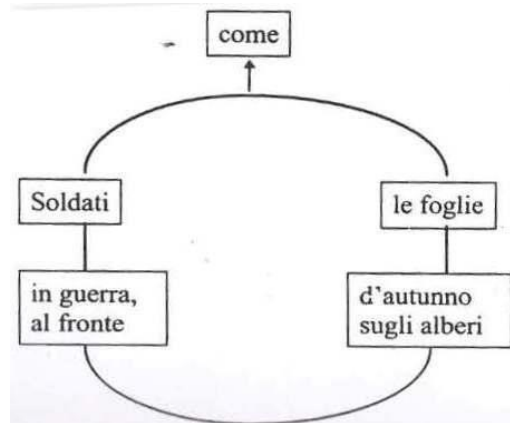
Si è proseguito con l'analisi stilistica dei testi poetici chiedendo agli alunni se ritenevano simile lo stile dei due testi poetici e se Ungaretti usasse il linguaggio nello stesso modo. I ragazzi hanno ricordato che nella poesia *Natale* il poeta quasi frantumava i versi, separava articoli da nomi e isolava le parole perché voleva dare l'impressione di un singhiozzo. Le scelte stilistiche facevano emergere una forte sofferenza e solitudine e la volontà di comunicarle da parte di Ungaretti. Per quanto riguarda, invece, *Soldati* gli studenti hanno rimarcato la medesima scelta stilistica: i versi sono frantumati e il poeta usa la stessa figura retorica, ossia la similitudine.

È stato quindi chiesto agli alunni di focalizzare in *Soldati* la loro attenzione su quel *come* posto in evidenza dalla sua collocazione a fine verso e staccato da *autunno*. È stato messo in luce come la scelta non fosse casuale: sembra che il poeta voglia quasi “costringere” il lettore a rallentare a soffermarsi sulla parola *autunno*, così come al termine della poesia su *le foglie*: qui è la similitudine che produce il titolo, poiché il *come* lega la situazione dei soldati al fronte a quella delle foglie sugli alberi in autunno.

I ragazzi hanno immediatamente colto la relazione di similitudine che lega le foglie in autunno con la situazione dei soldati al fronte: le foglie in autunno sono impotenti perché sanno che stanno per morire. La loro situazione è quella di essere in bilico, di essere instabili, insicure e precarie. È una situazione di precarietà come quella dei soldati al fronte, caratterizzata da rischio e pericolo continuo.

Si è provato quindi a rappresentare graficamente la relazione che lega attraverso il *come* la situazione dei soldati al fronte con quella degli alberi in autunno (Figura 1).

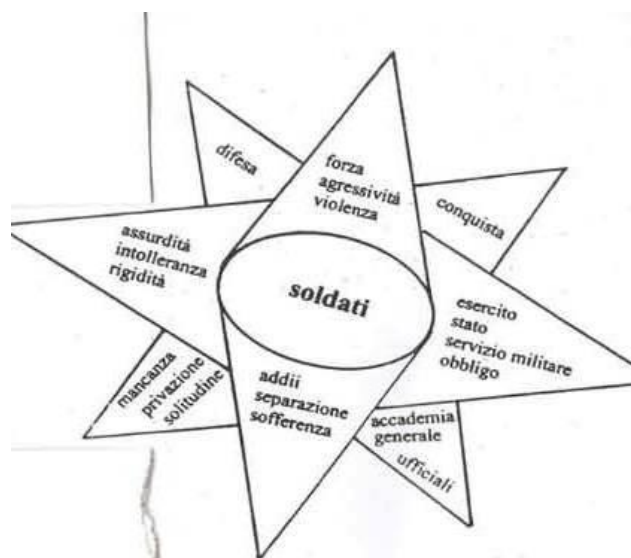
Figura 1. Rappresentazione grafica dei collegamenti tra elementi del testo



Successivamente si è posta l'attenzione sul *si sta*, che non può essere ignorato perché tutto transita attraverso questo verbo. Il poeta vorrebbe parlare, ma si maschera dietro la forma impersonale del *si sta*, invece che *sto*: usando la forma impersonale il poeta universalizza la sua condizione al fronte a tutti i soldati ed esprime un pensiero e una riflessione che vale per tutti i soldati, non solo per lui. Il poeta conosce la condizione dei soldati durante la guerra e al fronte ed esprime in questo modo il suo pensiero e la sua riflessione, rendendola universale attraverso una precisa scelta di forma verbale impersonale.

Attraverso la tecnica della catena associativa è stato domandato agli alunni di trovare altre catene in cui poter inserire la parola *soldati* ed è stata creata la "stella" della parola *soldati*, rilevando come il poeta, tra tutti i raggi, ne sceglie solo uno, mette in evidenza solo alcune delle caratteristiche che contraddistinguono la vita dei soldati, privilegia un solo mondo, che è ciò che li accomuna alla provvisorietà e alla fragilità della situazione delle foglie sugli alberi in autunno (Figura 2).

Figura 2. Rappresentazione grafica della "stella" della parola soldati





Infine, è stata assegnata agli alunni – precedentemente divisi in piccoli gruppi – la seguente consegna multipla:

- pensare ad una loro situazione di precarietà, di rischio, di pericolo, salto nel vuoto;
- mettere un titolo in base alla situazione scelta;
- ridefinire la similitudine in base alla scelta compiuta (ossia riscrivere la poesia con la tecnica del rimbalzo);
- produrre una riflessione sulla scelta effettuata;
- eseguire un disegno.

Nell'*Appendice* sono riportati alcuni esempi di elaborati prodotti dagli studenti e dalle studentesse delle classi coinvolte in questa sperimentazione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Eco U. (1989), *Lector in fabula*, Bompiani, Milano.
- Frasnedi F. (1992), *Leggere per scrivere*, Editori Riuniti, Roma.
- Frasnedi F. (1999), *La lingua, le pratiche, la teoria: le botteghe dell'agilità linguistica*, CLUEB, Bologna.
- Frasnedi F., Martari Y., Poli L. (2005), *La lingua in laboratorio*, Tecnodid, Napoli.
- Frasnedi F., Poli L., Toni S. (1989), *Il lettore nell'universo del senso*, Thema, Bologna.
- Frasnedi F., Poli L. (a cura di) (1996), *Laboratorio di lettura: itinerari sulle funzioni cognitive del testo narrativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Frasnedi F., Sebastiani A. (2010), *Lingua e cultura italiana. Studio linguistico e immaginario culturale*, Archetipolibri, Bologna.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Marchese A. (1990), *L'officina del racconto*, Mondadori, Milano.
- Pavel T. G. (1992), *Mondi d'invenzione. Realtà e immaginario narrativo*, a cura di Carosso A., Einaudi, Torino.
- Vygotsky L. (1966), *Pensiero e linguaggio*, a cura di Massucco Costa A., Barbèra, Firenze.

## APPENDICE:

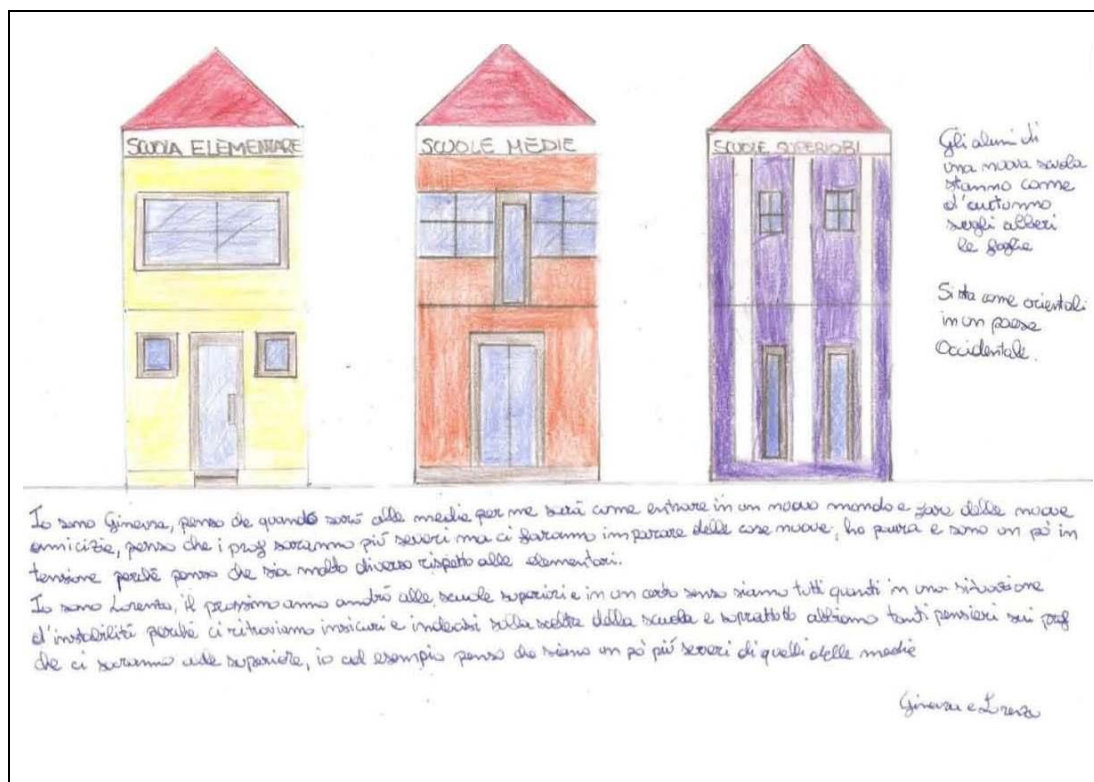
### ALCUNI ESEMPI DI TESTI PRODOTTI DA STUDENTI E STUDENTESSE

“Nuova scuola”

*Si sta come orientali  
in un paese occidentale.*

Io sono Ginevra, penso che quando sarò alle medie per me sarà come entrare in un nuovo mondo e fare nuove amicizie, penso che i professori saranno più severi ma ci faranno imparare delle cose nuove: ho paura e sono un po' in tensione perché credo che sia molto

diverso rispetto alle elementari. Io sono Lorenzo, il prossimo anno andrò alle scuole superiori e, in un certo senso, siamo tutti quanti in una situazione d'instabilità perché ci ritroviamo insicuri e indecisi sulla scelta della scuola e soprattutto abbiamo tanti pensieri sui professori che ci saranno alle superiori: io, ad esempio, penso che siano un po' più severi di quelli delle medie.



## “Confusione”

*Si sta come  
al centro di una spirale di idee:  
non si sa mai quale prendere.*

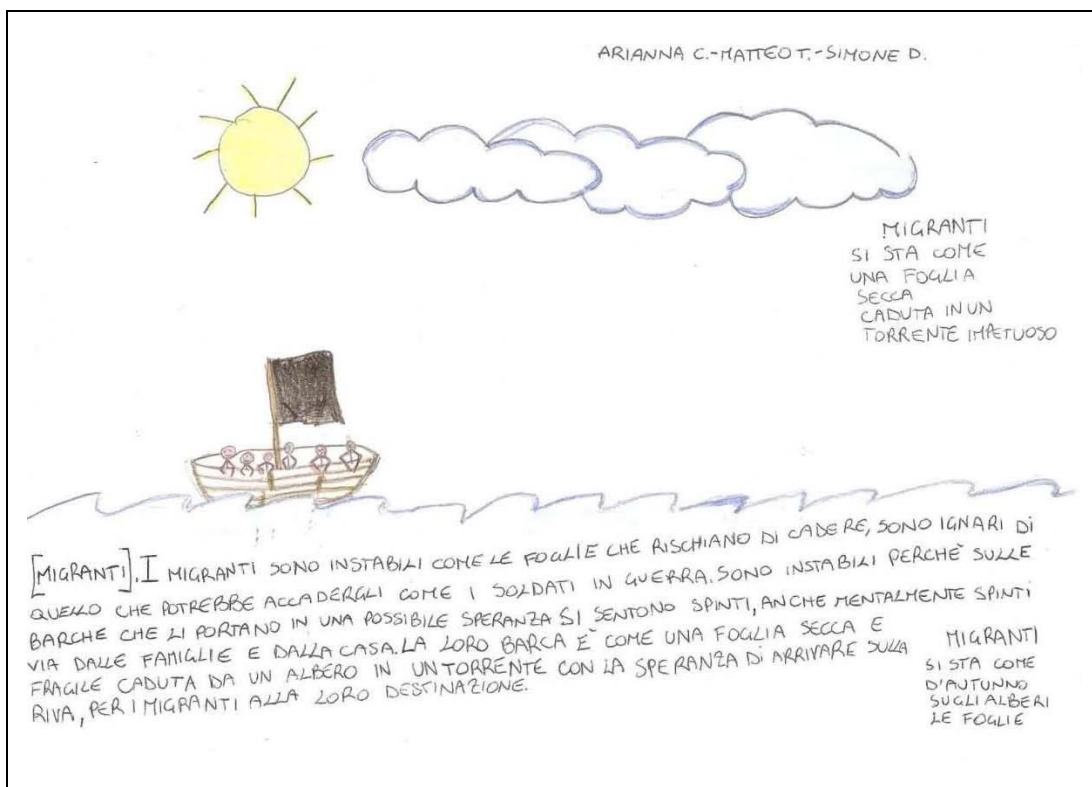
Abbiamo scelto questa parola perché prima o poi capita a tutti di essere in confusione. Per esempio durante la ricerca di risposte per un compito scritto.



## “Migranti”

*Si sta come  
una foglia  
secca  
caduta in un  
torrente impetuoso.*

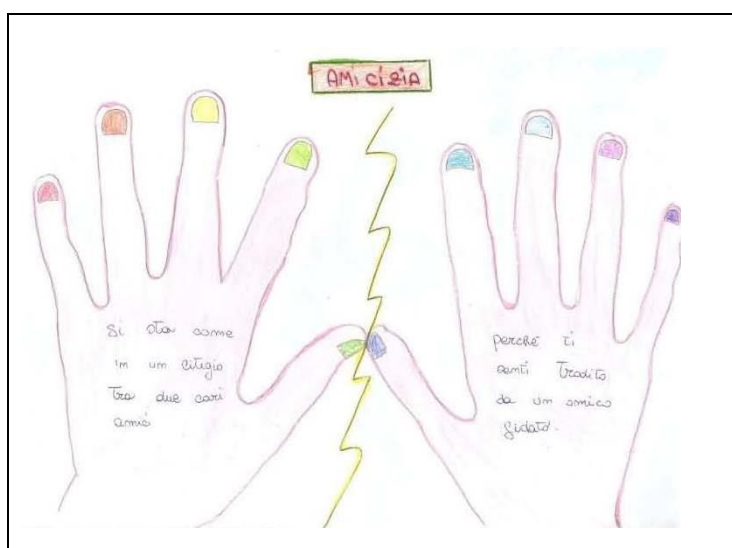
I migranti sono instabili come le foglie che rischiano di cadere, sono ignari di quello che potrebbe accadergli come i soldati in guerra, sono instabili perché sulle barche che li portano verso una possibile speranza si sentono spinti, anche mentalmente spinti, via dalle famiglie e dalla casa. La loro barca è come una foglia secca e fragile caduta da un albero in un torrente con la speranza di arrivare sulla riva, per i migranti alla loro destinazione.



## “Amicizia”

*Si sta come  
in un litigio  
tra due cari  
amici.*

Perché ti senti tradito da un amico fidato...



### SEZIONE III

#### LA LETTERATURA E LA SUA LETTURA

## LA SACRA SCRITTURA DELLA FINITEZZA

Rocco Ronchi<sup>1</sup>

Fabrizio Frasnedi, per presentare il senso del proprio lavoro, amava citare un passo di *Prospettive sulla guerra civile* di Hans Magnus Enzensberger (1994) nel quale lo scrittore tedesco ribaltava l'interpretazione standard del mito di Sisifo. Nelle pause di una guerra senza fine vetrai ed elettricisti tornavano silenziosamente a riparare le vetrine devastate, ad allacciare i cavi telefonici, consapevoli, ad un tempo, tanto della vanità della loro opera quanto della sua incrollabile necessità.

La perseveranza di questi uomini, commenta Enzensberger, ha del miracoloso. Sanno che non possono rimettere a posto il mondo. Soltanto un angolo, un tetto, una ferita. Sanno persino che gli assassini torneranno, poche settimane o dieci anni dopo (Frasnedi, 1994: 70-71; Frasnedi, 1999a: 4).

Gli “accomodatori” sanno tutto questo e tuttavia fanno lo stesso il loro lavoro, con la fierezza dell'artigiano talmente preso dal proprio mestiere da portarlo a compimento anche nella certezza della sua pratica inutilità. Ma la loro apparente ottusità nasconde un perla di sapienza: ciò che ha maggior valore, ai loro occhi, ciò che li giustifica al cospetto dell'eterno, è infatti l'operazione non l'opera, è l'esercizio (*l'askesis*) e non il prodotto (*l'ergon*) che è destinato, come ogni cosa del mondo, ad essere preda del tempo distruttore. Conoscono la distinzione aristotelica tra le attività pratiche (*praxeis*) che hanno il loro fine nel loro stesso esercizio e le attività produttive (*poiēseis*) che mirano ad una opera e condividono il giudizio del filosofo: le prime sono di gran lunga più perfette delle seconde perché sono le sole che garantiscono un piacere che non conosce pause.

L'eterna pietra rotolante di Sisifo perde così il suo tratto demonico per diventare il segno della sola *pace* possibile in un mondo dilacerato. L'insensatezza di una ripetizione infinita si converte nella produzione del solo senso possibile, quaggiù, su una terra martoriata consegnata al dominio dell'“avversario” sulla cui strapotenza, Frasnedi non nutriva alcun dubbio. Il “mondo” è la riserva di caccia del diavolo. Frasnedi era uno “gnostico”. Per lui è sempre stato chiaro che se mai vi sarà salvezza finale sarà una salvezza *dal* mondo e non *del* mondo. La “lettura” di cui è stato un didatta straordinario, la “scrittura” al cui “ascolto” egli disciplinatamente si metteva e alla quale invitava orecchie rese sorde dall'ideologia (perché, secondo Frasnedi, non c'è scrittura senza “voce”, non c'è “testo” senza “vera presenza”), sono l'artigianato di un senso radicalmente finito, effimero, ma, proprio per questo, capace di sfidare, grazie alla sua “ottusità” e alla sua “idiozia”, tutta la scienza di questo mondo, una scienza, va ricordato, che non è vera sapienza (non è “gnosi”, appunto). Se la scienza ripete con l'Ecclesiaste che tutto è vanità, la “letteratura” amata da Frasnedi è la follia dell'amore che l'apostolo contrapponeva al raffinato sapere razionale dei suoi interlocutori greci così come alla ermeneutica infinita dei giudei: «poiché nella sapienza di Dio il mondo non ha conosciuto Dio per mezzo della *propria* sapienza, è piaciuto a Dio di salvare quelli che credono mediante la follia della

<sup>1</sup> Università degli studi dell'Aquila.

predicazione, poiché i Giudei chiedono un segno e i Greci cercano sapienza, ma noi predichiamo Cristo crocifisso, *che è scandalo per i Giudei e follia per i Greci*» (*Corinzi*, I 21-23). Questa *agàpe*, oltre la semiotica ebraica e al di là del razionalismo dei greci, è possibile solo sul fondamento di una persuasione incrollabile, che mai ha abbandonato l'“uomo di lettere” Frasnedi: il regno del Padre, al quale ci introduce la “letteratura”, *non è di questo mondo*, tant'è, continua Frasnedi, che ci si potrebbe chiedere «se la ricerca e la costruzione del senso non sia una prefigurazione di ciò che nel linguaggio religioso viene chiamato resurrezione» (1999b: 29).

Poco o nulla si comprenderebbe del lavoro teorico di Fabrizio Frasnedi se si prescindesse dall'“evento” nel quale si iscrive la sua poliedrica opera di insegnante universitario, di ricercatore, di lettore e di critico, di pedagogista, di instancabile promotore di conversazioni virtuose e di cenacoli intellettuali, nonché la stessa rete di relazioni che egli ha saputo intessere, animato, come era, da una curiosità insaziabile che, senza fare distinzioni tra “alto” e “basso”, si estendeva a tutto ciò che gli sembrava poter rappresentare una occasione di “accomodamento” di un mondo frantumato. Una “sete” inestinguibile di senso attraversa tutta la vita intellettuale di Frasnedi. Essa ha permeato la sua intera esistenza, compresa – e come avrebbe potuto essere diversamente? – la sua stessa vita “privata” nella quale la “follia” dell'amore ha sempre prevalso sulle “ragioni” della sapienza. Del senso Fabrizio era una specie di raddomante. Poteva forse talvolta fallire nella ricerca della sorgente, era però assolutamente infallibile nell'indicare quali fossero le vie impercorribili. Implacabile era la sua requisitoria contro chi confondeva lo spirito con la lettera, la linea dell'orizzonte con un fatto che potesse essere posseduto, con chi, insomma, bestemmiava il leggere e lo scrivere facendone un codificare-decodificare dei “messaggi” avulsi dal loro conteso di senso. La comunicazione letteraria era per lui al servizio di una comunione faticata, che veniva *prima* e dava a quella il suo solo valore, secondo quella anteriorità mistica segnalata da Platone nella *VII Lettera*, quando tutta la sapienza libresca del giovane tiranno siciliano era confutata e irrisa dal filosofo in nome del primato di una “comunità di vita” senza la quale della sapienza c'è solo ingannevole apparenza. Il suo amore per la “grammatica” era della stessa natura di quello degli accomodatori di Enzesberger: era amore per la lingua, filologia purissima, ed era, al contempo, platonico disprezzo per i misologi, per coloro, cioè, che bistrattano la lingua facendo di esso lo strumento per una mera trasmissione di dati alla più alta velocità consentita dal canale. Chi ha avuto la fortuna di frequentarlo è stato ammaestrato dai suoi ragionati rifiuti e contagiato dal suo entusiasmo. Con Fabrizio si respirava insomma dell'aria buona, un fatto raro nelle aule dell'Accademia che Frasnedi ha per altro sempre servito proprio con lo zelo degli accomodatori enzesbergeriani. Si rendeva conto della inattualità della sua proposta di riforma didattica, sapeva che gli “assassini” della scuola, della lettura, della scrittura sarebbero tornati “poche settimane o dieci anni dopo”, ma tuttavia riprendeva a far rotolare sistematicamente la sua pietra, giorno dopo giorno. La memoria grata dei tanti studenti che hanno seguito i suoi corsi bolognesi è la più bella conferma di una esistenza certo troppo breve ma pienamente “giustificata” e, azzarderei, “felice”, almeno *kata dynamin*, ‘per quanto è possibile’ ad un mortale.

Nominare l'evento al quale egli è rimasto ostinatamente fedele nel corso di tutta la sua vita non è difficile, sebbene si presti, per la generalità dell'affermazione, all'equivoco. L'evento è *l'evento*. L'evento è l'Incarnazione. L'Incarnazione è una contraddizione *vera*, che smentisce l'autorità del principe “logico” del nostro mondo, il principio di non contraddizione, facendo coincidere in un “luogo” sottratto alla sua giurisdizione l'infinito e il finito, l'eterno e il tempo, l'assoluto e il relativo. Le contraddizioni vere sono quelle dal quale non segue l'insignificanza, secondo il principio scolastico *ex falso sequitur quodlibet*, ovvero quelle che, al contrario, restando contraddizioni sul piano logico, generano *senso*.

Frasnedi aveva avuto la bontà di accogliere nella sua riflessione teorica una formula che avevo coniato per un mio saggio dedicato alla “etica della scrittura” (Ronchi, 1996). In quelle antiche pagine, che oggi forse non sottoscriverei più, avevo formulato l’ipotesi che la causa della letteratura fosse l’esperienza della più radicale finitezza, la quale da limite ontologico della creatura e da segno della sua deficienza diventava, almeno per noi moderni, la chiave di volta non solo di una trascendenza possibile dell’umano, non solo il sigillo della sua “differenza di natura”, ma anche il principio di una “comunità” finalmente emancipata dall’idolatria violenta dell’assoluto. Avevo chiamato “luogo comune” quell’ambito frequentato, a mio avviso, dalla parola poetica.

Da sempre convinto che la letteratura fosse questione etica e non teorica Frasnedi trovava funzionale al suo discorso critico quella ipotesi speculativa, ma se l’accoglieva era perché ai suoi occhi confermava il carattere inaugurale e mai effettivamente oltrepassabile dell’evento cristiano. In effetti come vi potrebbe essere esperienza della finitezza se non nell’orizzonte del più radicale abbandono? Come potrebbe la mancanza prendere la parola e farsi luogo comune se non nella ripetizione del Gergolito, *vis à vis* con un Padre che sembra consegnarci definitivamente alla ferocia della Croce? La letteratura può essere una “sacra scrittura”, come afferma ripetutamente Frasnedi (almeno a partire dal convegno di Monte Giove del 1995), se e solo se la finitezza si fa sensibile nella piaga di una passione e nella speranza di una resurrezione. Il ciclo pasquale la rappresenta compiutamente: il venerdì santo “speculativo” (Dio che muore), il terribile sabato del Cristo orrendamente morto (è il Cristo di Holbein che atterrisce Dostoevskij), le campane a festa della domenica della Resurrezione. La Pasqua per un cristiano è il *luogo comune*. Non ve ne è un altro. La letteratura ne è allora, per così dire, la replica “laica”, ne è la continuazione con altri mezzi. Chi ha avuto il privilegio di partecipare alle attività della comunità raccoltasi intorno alla teologa Adriana Zarri, di cui Frasnedi era il principale animatore, è stato testimone della gioia che accompagnava la celebrazione del rito pasquale. Per il cristiano non può che essere la Pasqua il famoso “evento” che nel pensiero del Novecento, penso soprattutto ad Heidegger, ha preso il posto del vetusto *to on* come tema esclusivo della filosofia.

Nella straordinaria relazione che tenne al convegno di Monte Giove, che, a mio parere, costituisce una vetta della riflessione cristiana sulla letteratura, Frasnedi lo afferma chiaramente anche a costo di dispiacere ai suoi amici “non credenti” (tra i quali, ovviamente, mi annovero). «Perché e come, si chiede Frasnedi, leggiamo racconti e romanzi? Una domanda piccola, in apparenza modesta: ma sappiamo davvero rispondere? Cosa cerchiamo in una storia: romanzo, novella o racconto che sia? È questa una sete diversa da quella che spinge ad accostarci al libro (qui intende il Libro. Nota e corsivo miei)? Non credo. Anche la letteratura, propongo provocatoriamente, è una sacra scrittura. La sacra scrittura della finitezza, mi verrebbe da dire» (1999b: 30). L’ermeneutica del Libro e l’ermeneutica dei libri sono fatti della stessa pasta. La grande Sapienza e la piccola sapienza si toccano in un punto: «soltanto un angolo, un tetto, una ferita», che però ora dismettono la loro natura logica di particolari immensi nell’universale, per diventare miracolosamente dettagli attraverso i quali traluce, per un istante, il senso infinito. Il particolare è infatti compreso nell’universale. Si ricava da esso per analisi. Il dettaglio, invece, come il *punctum* barthesiano che tanto intrigava Frasnedi, lo eccede dall’interno, aprendolo all’al di là dell’essere. Il che significa, continua Frasnedi, che accanto al giardino epicureo della finitezza, frequentato dal lettore consapevole, c’è, confinante con esso, «un altro giardino, e con un’altra tenerezza, quella dell’*agàpe*, che si realizza alla luce di colui che è “altro per eccellenza”. Altro rispetto a ciò che noi chiamiamo essere» (1999b: XV). Questo è allora, per usare un raddoppiamento enfatico, che spesso torna nella prosa dei mistici, è il *luogo comune di ogni luogo comune*, la forma di ogni forma, la vita di ogni vita. Il luogo comune della scrittura letteraria non gode perciò di nessuna autonomia. La sacra scrittura della finitezza ci



introduce “fenomenologicamente” nel mistero pasquale, nel senso che “una storia: romanzo, novella o racconto che sia” funziona, per il lettore educatosi alla didattica frasnediana della lettura, come una parabola evangelica, come una continuazione con altri mezzi dell’unica vera Scrittura.

L’atto del leggere viene perciò investito da Frasnedi di un valore teologico-speculativo: è una porta aperta sulla trascendenza. Lo è, almeno, per coloro che sono in grado di scorgere una soglia, un buco o un varco nel tessuto apparentemente compatto dell’essere. Detto altrimenti, leggere per Frasnedi è intessere un discorso di lode per il Dio “al di là dell’essere” (sebbene lo citi raramente, Frasnedi era molto sensibile alla riflessione metafisico-teologica di Jean-Luc Marion; mi riferisco, in particolare ai testi come *L’idolo e la distanza* (1977) e *Dio al di là dell’essere* (1983)). Noi, ripete Frasnedi, non sappiamo più leggere, e tantomeno sappiamo insegnare a farlo ai nostri bambini (2004a; 2004b), perché siamo accecati dalla immanenza, perché non crediamo. La critica frasnediana dello strutturalismo linguistico, il suo sprezzante rifiuto di ogni feticistica autosufficienza del “testo”, sono allora una continuazione con altri mezzi dell’antica battaglia che gli apologeti cristiani avevano condotto contro l’idolatria. La loro guerra agli idoli, secondo Frasnedi, è ancora la nostra: «Basta pensare, appunto, alla scuola [...] Perché si capisca, almeno, che anche in questo campo c’è da fare una guerra. L’urgenza di far guerre, del resto, è l’altra faccia dell’esser vivi. Senza cannoni, s’intende, ma non senza conseguenze» (1999b: XIV). Un idolo sutura una ferita ed acceca lo sguardo. Un oggetto commisurato al sapere, calcolabile e privo di sorprese, un oggetto, insomma, “possibile”, a misura dell’intelletto umano, prende il posto di una distanza infinita che si segnala disastrosamente la nostra presunzione di sapere. Dove c’è idolo, a venir meno è la differenza infinita dell’infinito dal finito, ad essere obliata è la sproporzione che, nella misura in cui è esperita, costituisce invece il *luogo comune* della letteratura come sacra scrittura della finitezza. La parola “finitezza”, tanto cara a Frasnedi, assume così il suo senso teologico proprio: essa non indica il semplice essere limitato nel tempo dell’umano ma il rapporto negativo con l’infinito al di là dell’essere. Frasnedi non indulgeva al dolorismo di certa teologia cristiana, ma non poteva evitare di pensare la finitezza nella forma di una ferita che incide la carne. Insieme a tutto un Novecento letterario e filosofico, da Bataille a Pasolini, sottolineava però lo strano godimento prodotto da quel trauma, un godimento che va situato decisamente “al di là del principio di piacere”. C’è indubbiamente un “*piacere del testo*”. Come negarlo? Questo piacere non è però il piacere del piacevole, semmai è il piacere innaturale del sublime, il quale, Kant *docet*, è sempre il coglimento sensibile della sproporzione strutturale dell’infinito: è il “piacere negativo” di un rapporto (metempirico) che si fa attraverso un non rapporto empirico. Perdere di vista il “piacere del testo” significa allora, per Frasnedi, perdere di vista la trascendenza che fa segno di sé attraverso il colpo subito dalla carne.

L’opposto dell’idolo, nella teologia cristiana, è l’icona. L’icona è la presenza di un’assenza: nient’altro che una “traccia” grazie alla quale l’invisibile si presenta, contraddittoriamente, nel visibile come invisibile. Ci si chieda allora in che cosa consisteva, in ultima istanza, la riforma della didattica della lettura/scrittura proposta da Frasnedi in tanti suoi interventi polemici rivolti agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado? Cosa significava per lui *saper leggere* e *saper scrivere*? Nient’altro che questo: avere occhi e orecchie per la trascendenza cifrata nella lettera. Ma, attenzione, non è una competenza di genere enigmistico, come se trattasse di trovare dove nel testo letterario è nascosto il Dio cristiano! Frasnedi aborriva l’edificazione. La trascendenza in questione è la trascendenza del senso. Per chiarirne la natura occorrerebbero pagine e pagine di teoria, che Frasnedi sollecitava nei suoi interlocutori filosofi, perché non era soddisfatto dalle soluzioni proposte dalla teoria della letteratura. Per sintetizzarla in una battuta,

inevitabilmente semplificante, direi che essa consiste nella “differenza” del senso dal significato (utilizzo qui il lemma “significato” in una modalità che non è quella presente nei testi di Frasnedi, dove senso e significato sono termini spesso interscambiabili). Saper leggere e scrivere vuol dire allora, molto semplicemente, procedere nella direzione del senso utilizzando il significato come trampolino. Dopotutto il senso è “direzione”... E tale marcia implica un procedere *oltre* il significato che del senso è, ad un tempo, l’indizio e l’illusione. Idolatrica è, filosoficamente parlando, la riduzione del senso al significato. Idolatrico è cioè pensare che il senso sia *dato* e che l’intuizione lo possa cogliere e sistemare come un “oggetto” del sapere (come un significato, appunto).

Iconica è invece l’esperienza ad un tempo piacevole e dolente della *non datità* del senso o, come scrive Frasnedi, della sua natura di “orizzonte”. Il che non vuol dire affatto non-senso. Un senso non dato non è un senso assente, ma un senso che coincide con il suo evento, con il suo farsi senza essere mai fatto, perché se lo fosse allora cesserebbe di essere senso per diventare la frigida astrazione di un significato che volteggia nel cielo platonico delle idee. Il senso è sempre da fare: tale è l’obbligo etico di chi, ad ogni livello di scolarizzazione, è investito del ruolo di insegnante.

Il primo mostro da addomesticare è sempre la significazione, in tutte le sue dimensioni<sup>2</sup>. L’evidenza che i ragazzi incontrano, infatti, fin da quando sono molto piccoli, è proprio il miracolo del sorgere del senso dai testi, dai discorsi, dal conversare. La prima familiarità, anzi, nella prospettiva che stiamo cercando di aprire, è proprio quella con la dimensione infinita della significazione, poiché è questo che realmente si incontra nella esperienza della lettura: l’infinità di echi che un testo può produrre nei suoi lettori, e le frecce innumerevoli che partono dal dettato per raggiungere il lettore e il suo mondo (Frasnedi, 1999a: 12).

La metafora frasnediana dell’“orizzonte” è, a questo proposito, illuminante: per quanto ci si muova nella sua direzione – e la linea dell’orizzonte segna la direzione fondamentale del nostro essere-nel-mondo – l’orizzonte resta infatti sempre alla stessa distanza dal nostro essere-qui, al suo centro perfetto e mai oltrepassabile. Siamo insomma immersi nel senso senza poterlo mai avere come oggetto davanti a noi. Il senso funge solo come una assenza che inerisce ad ogni effettiva presenza. Procedere nella direzione dell’orizzonte vuol dire farne esperienza come di ciò che insiste in ogni dato senza essere dato. La sua natura è iconica.

Vi è un aspetto irriducibilmente novecentesco in questa idea della letteratura come sacra scrittura della finitezza. Frasnedi, come del resto tanti altri intellettuali radicali del secolo, non se ne è reso conto. Anche lui, come un Pasolini, ad esempio, pensava di essere un Don Chisciotte in lotta con i mulini a vento dell’immanenza imperante: un “inattuale” in un tempo ostile. Ma in realtà la sua guerra agli idoli, in nome della trascendenza dell’icona, è stato il *leit-motiv* segreto del secolo, è stata la “pulsione” inconfessata che è all’origine di alcune tra le più straordinarie realizzazioni dell’arte e della letteratura novecentesca. Sarebbe una bestemmia affermare che il Novecento è stato un secolo cristiano, certo! La “morte di Dio” era moneta corrente e la trasgressione era la sola legge universalmente rispettata. Tuttavia, un secolo che non è stato “tematicamente” cristiano, anzi che è stato dichiaratamente anti-cristiano, è stato un secolo cristiano *per eccesso*. “Ipercristianesimo” definì una volta la sua posizione teorica l’“ateologo” Georges Bataille. La definizione varrebbe anche per la sua amica-nemica Simone Weil, alla quale Bataille,

<sup>2</sup> Si noti come Frasnedi usi il lemma *significazione* per indicare quanto noi chiamiamo differenza del senso rispetto al significato costituito.

caratterizzando in tal modo la sua impresa speculativa, strizzava un occhio. Con quella definizione, che calza a pennello per Frasnedi teorico della letteratura, si intende l'assunzione della finitezza più radicale come chiave d'accesso al senso dell'essere (sarebbe interessante stilare una lista degli altri nomi che anche nella più recente cultura europea possono essere ascritti alla categoria: si scoprirebbe che a farne parte è il *mainstream* intellettuale del secolo). Questo, e non altro, ha fatto il secolo quando, scalzando il concetto, ha posto il "poetico" al centro della sua riflessione. Niente, allora, meglio della Croce, dove è l'Assoluto stesso a mettersi in questione, lo può significare. Chi scrive si chiede però – e chiedeva a Frasnedi, negli ultimi anni della loro lunga frequentazione – che cosa comporti *veramente* issare la Croce nel cuore del giardino epicureo. Perché l'evento del senso non può rinunciare all'Incarnazione? Perché ne ha bisogno? Perché, in altre parole, senza trascendenza, senza icona dell'invisibile come invisibile, tutto sembra precipitare nel non senso, nella *bêtise* della chiacchiera infinita? Il sospetto è che l'ipercristianesimo dei moderni celi una ultima riserva in favore dell'uomo, del suo primato in quel giardino, e che l'immanenza, tanto temuta, possa essere invece il viatico di un'altra incarnazione, con la minuscola a capolettera, nella quale è proprio il giardino come tale, di cui l'uomo è solo uno dei fiori, e non il più significativo, ad assumere le vesti del Figlio. Forse è opportuno ricordare che all'alba della modernità Giordano Bruno fu messo al rogo perché aveva fatto del giardino – chiamato "Natura" – e non dell'Uomo l'Unigenito. Alla sua opzione per l'immanenza assoluta non venne mai meno. Bruno non apparteneva però alla schiatta degli gnostici cristiani. Per questo resta un inattuale anche nel nostro tempo ipercristiano. Per lui, infatti, la salvezza è tale solo se è la salvezza *del* mondo e non, metafisicamente, salvezza *dal* mondo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Enzensberger H. M. (1994), *Prospettive sulla guerra civile*, Einaudi, Torino [trad. it].
- Frasnedi F. (1999b), "La sacra scrittura del senso", in Frasnedi F. (a cura di), *Il lettore e il senso*, CLUEB, Bologna.
- Frasnedi F. (2004a), "Leggere per scrivere: le principali procedure di selezione", in Frasnedi F., Martari Y., Panzieri C. (a cura di), *La lingua per un maestro. "Vedere" la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, FrancoAngeli, Milano, pp. 88-120.
- Frasnedi F. (2004b), "Intelligenza strategica e grammatica del sorriso", in Frasnedi F., Martari Y., Panzieri C. (a cura di), *La lingua per un maestro. "Vedere" la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-28
- Frasnedi F. (1999a), *La lingua le pratiche la teoria. Le botteghe dell'agilità linguistica*, CLUEB, Bologna.
- Marion J.-L. (1977), *L'idolo e la distanza*, Jaca Book, Milano [trad. it].
- Marion J.-L. (1983), *Dio al di là dell'essere*, Jaca Book, Milano [trad. it].
- Ronchi R. (1996), *Luogo comune. Verso un'etica della scrittura*, EGEA, Milano.

# LE NUOVE RETORICHE E LA LETTURA DEI CLASSICI ITALIANI. UNA LETTURA DEL *DECAMERON* CON FABRIZIO FRASNEDI

Bruno Capaci<sup>1</sup>

Se è pur vero che chi si serve ingiustamente di questa facoltà dei discorsi può nuocere grandemente, però questo fatto è proprio di tutti i beni eccettuata la virtù e soprattutto dei più utili quali la forza, la ricchezza, la salute, la strategia: di essi chiunque servendosi giustamente potrà giovare moltissimo e danneggiare servendosi ingiustamente.

(Aristotele, *Retorica*, I 1)

## 1. LA PERSUASIONE AFFABILE DI FABRIZIO

Fabrizio Frasnedi era sempre l'ultimo a lasciare il Dipartimento e lo faceva in quel breve lasso di tempo che è posto tra l'ultimo avvertimento della campanella e lo spegnimento delle luci. Sfidava con eleganza sia gli avvertimenti del custode signor Donato sia l'argomento dell'irreparabile, richiamando più volte l'ascensore per scambiare qualche parola. Molte delle nostre conversazioni erano assai brevi, perché la buona educazione di Fabrizio era tutta nella posologia della trasgressione. Faceva sempre lezione, non te ne accorgevi, ma lo capivi ripensando a quello che ti restava dopo una conversazione sapida quanto improvvisata. Fabrizio Frasnedi non ti parlava mai con atteggiamento "ispirato", ma diceva cose ispirate da quelle doti di ironia che ne facevano un accademico con il talento del *bel esprit*. Uomo di teatro, Fabrizio non si limitava all'esercizio di *actio* e *pronuntiatio*, ma ti seduceva con le citazioni dissimulate, senza la pretesa di un argomento di autorità, perché proposte dalla sua incantevole memoria di libri e libretti d'opera, di classici di cui faceva un uso splendido e generoso, nel senso che non erano sempre gli stessi. Non sono mai andato a teatro con Fabrizio, ma quando parlavo con lui avevo sempre l'impressione di trovarmi in un affollato *foyer* in cui dovessi quasi chinarmi verso di lui per carpire il segreto di quelle parole tanto più sommesse quanto maggiore era il frastuono e il chiasso di altri. Il prof. Fabrizio aveva la voce un po' rauca, ma la *pronuntiatio* attenta di chi sa che la lezione è prima di tutto passione per la lettura messa in atto. Quando leggeva, le nervature del testo venivano alla luce con l'apparente naturalezza che solo un artificio raro consente.

Fabrizio non ti suggeriva libri perché più spesso te li regalava, gratificandoti due volte: prima con il dono e poi con la richiesta di fornirgli un tuo parere sul volume che ti aveva messo nelle mani. A volte, i volumi erano tanti, inaspettati e soprattutto preziosi. Poiché Fabrizio sapeva che studiavo Casanova, decise di contribuire alla mia formazione in modo non usuale chiamandomi a casa sua per donarmi l'edizione Flammarion dei *Mémoires* di Giacomo Casanova. Non credo sia necessario essere bibliofili per comprendere la

<sup>1</sup> Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

generosità di quel regalo, ma forse voleva solo che ne rileggesti l'esergo posto a monito sull'incipit di ognuno dei sei tomi: *nequidquam sapit qui sibi non sapit*.

## 2. FABRIZIO FRASNEDI E LA SCUOLA DI RETORICA

All'interno del vastissimo orizzonte della "libridine" di Fabrizio Frasnedi c'era, non conosciutissimo da tutti, l'interesse per la retorica. Predilezione che necessita di qualche ricordo storico-bibliografico, perché nella Bologna di Fabrizio, ai tempi di Fabrizio, l'interesse per la retorica fu qualcosa di più di una "mania strutturalista".

Nel periodo compreso tra gli anni della formazione universitaria e quelli dell'inizio dell'attività accademica di Fabrizio Frasnedi, la scuola di Bologna aveva un sincero e fervido interesse scientifico e didattico per la nuova retorica. Si dava perciò ampio risalto alla lettura della *Rhétorique ancienne* di Roland Barthes (1970), di *Figures* (I-III) di Genette (1966, 1969, 1972), per non tacere del Fumaroli dell'*Age de l'éloquence* (1980). Nel 1966 era stata pubblicata a Torino la prima traduzione di Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1958): il loro *Trattato dell'argomentazione* aveva lasciato un'importante traccia nei lettori. Umberto Eco (1987: 14) aveva così commentato l'emozionante lettura della maggior opera di Perelman:

Ricordo l'impressione che ha fatto a ciascuno di noi, alla fine degli anni Cinquanta, il *Trattato dell'argomentazione* di Perelman e Olbrechts-Tyteca: il campo dell'argomentazione, ivi compresa quella che va sotto il nome di filosofia, è quello del verosimile e del probabile, nella misura in cui – diceva Perelman – il probabile sfugge alle certezze del calcolo.

Nel 1969 appariva per i tipi del Mulino *Elementi di retorica* di Heinrich Lausberg (1949), ma ancora non si aveva la traduzione del *Medioevo latino e cultura europea* di Ernst Robert Curtius (1948), che il prof. Ezio Raimondi affidava ai suoi allievi come lettura, se non nell'edizione tedesca, almeno in quella francese. L'edizione italiana fu stampata solo nel 1992.

L'ambiente accademico bolognese era, tra gli anni Sessanta e Novanta del secolo scorso, molto attivo nel condividere gli stimoli intellettuali della scuola stilistica con la traduzione dell'*Armonia del Mondo* di Leo Spitzer (1963), che veniva a innestarsi in una nuova biblioteca in cui convivevano sia i testi di ispirazione semiotica-strutturalista (Barthes, Genette), sia quelli di fondazione logico-aristotelica (Perelman).

Umberto Eco, Ezio Raimondi, Andrea Battistini, Renato Barilli e Emilio Mattioli facevano scuola con la retorica, se non di retorica, declinandola con acume nelle lezioni di Semiotica, Letteratura italiana, Storia dell'arte ed Estetica. La città in cui Dante aveva assistito alle *disputationes* e alle lezioni dei maestri francescani e domenicani era ritornata ai fasti di colei che si pone a buon diritto tra grammatica e dialettica. La scuola bolognese di retorica si riunì, bibliograficamente, almeno in due occasioni: nel 1987, nel volume *Le ragioni della retorica*, curato da Gabriella Fenocchio (1987), e molti anni più tardi nella *Scuola di Retorica*, a cura di Angelo Varni (2006).

Quello che accadde in quegli anni in Europa e a Bologna è riconosciuto con acume da Federico Bertoni (2014: 2):

Ma a un certo punto la prospettiva cambia. Appaiono nuovi studi con metodi e approcci diversi, obiettivi che variano in base ai punti di vista e agli assunti teorici degli studiosi. È un territorio molto articolato in cui si indovinano comunque due direttrici principali.

In realtà, Federico Bertoni distingue gli studi sul recupero delle fonti (Curtius e Lausberg) da quelli orientati verso le neoretoriche, da Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) a Raimondi e Battistini (1984), passando per la retorica generale della scuola di Liegi (Groupe  $\mu$ , 1970) e per l'opera di Genette, assai polemico quest'ultimo sulle pretese di chi, professando la retorica generale, si limitava a non uscire dagli orti curati dei tropi. L'intelligente ricognizione di Federico Bertoni va solo integrata con alcune osservazioni. La prima riguarda la dialettica tra generi della retorica e generi letterari sulla base della considerazione che la letteratura è figlia del genere epidittico presente in Curtius (1948). Va aggiunto poi che Curtius, individuando l'antitesi metaretorica tra tesaurus e *tabula rasa*, classicismo e manierismo, anticipa di un decennio la contrapposizione riconosciuta poi da Perelman tra classicismo come manifestazione del luogo della quantità e romanticismo come frutto di quello di qualità, ovvero della ricerca di una originalità che si distacca dal normale che fa la norma. Infine, va ricordata la geniale riformulazione, da parte di Lausberg (1949), del discorso di *ri-uso*, ovvero la parola come liturgia verbale di molte ritualità sociali. Lo stesso Lausberg ebbe il merito di ricollocare la metafora nell'*inventio* oltre che nell'*elocutio*.

Non v'è dubbio che l'idea di pubblico, non importa se percepito come uditorio universale (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1966: 36-37) o orizzonte di attesa dei lettori, influenzò i nuovi studi di retorica, ormai orientati sull'idea del destinatario, a sottolineare la dimensione eteronoma della parola. Nonostante si sia cercato in piena *âge des lumières* di distinguere l'eloquenza dalla retorica, separando l'effetto dalla causa in nome di una superiorità delle virtù intellettuali della *clarté* su ogni altro mezzo di persuasione (Raimondi, 2002: 190), proprio l'orientamento costante delle arti sermocinali nei confronti del destinatario, e quindi del pubblico, hanno favorito prima la sopravvivenza e poi la piena rivalutazione dell'*ancienne rhétorique* (Battistini, Raimondi, 1990: 215).

Del resto, queste osservazioni venivano dopo quelle di Renato Barilli, che aveva riconosciuto il paradosso della retorica, consistente nel porsi come una disciplina che coglie il suo specializzarsi nel non potersi dichiarare come appartenente a uno specifico campo del sapere. Barilli (1969: 6) affermava poi, in sintonia con Lausberg, che non si possono distinguere i fiori dell'*elocutio* dalle funzioni della pianta, quindi l'ornato dall'*inventio*.

Fu così maggiormente chiaro in anni più recenti che la retorica fosse qualcosa di più che un'importante ancella della critica letteraria, perché Ezio Raimondi (2002: 62) riteneva, in sintonia con Genette, che le arti sermocinali non potessero porsi come "arte ristretta", tecnica del linguaggio o dottrina dell'elocuzione, bensì a favore di «una retorica piena nella ricerca di uno strumento interpretativo per un'antropologia dell'uomo quotidiano». Così pensava anche Fabrizio Frasnèdi, che in suo progetto di un corso di retorica generale, che lui chiamava "il nostro sogno", avrebbe voluto includere la prospettiva della nuova retorica, cogliendo la denuncia che sia Genette sia Raimondi avevano fatto della retorica "ristretta ai tropi", quella che Francesca Piazza (2004: 90) avrebbe chiamato "via poetica", ovvero la nuova tassonomia della scuola di Liegi, declinata in metaplasmi, metatassi, metasememi e metalogismi, e assestata sull'idea di figura come risultante del passaggio tra norma e scarto.

Avevo capito la posizione di Fabrizio all'interno del crocicchio delle opzioni retoriche e, in principal modo, tra la retorica generale e la nuova retorica di Perelman, quando mi regalò l'*Introduzione alla retorica* di Olivier Reboul (1991), uno dei rarissimi manuali di retorica fondati sulla lettura di Perelman. O, meglio, il solo manuale di retorica in cui i luoghi del preferibile, gli argomenti quasi logici e quelli fondanti la realtà venivano utilizzati per l'analisi del testo letterario e non solo. Tutto questo prima non c'era stato, se si esclude il *Manuale di Retorica*, in cui Bice Mortara Garavelli (1988: 91) aveva fatto buon

uso degli argomenti quasi logici, ritrovando l'argomento di non contraddizione nel serrato dialogo tra il diavolo loico e San Francesco, in perfetta disputa oratoria sull'anima di Guido da Montefeltro.

Con Perelman si ritorna ad Aristotele, ma in modo del tutto nuovo, o, meglio, in quella maniera che è coestensiva al discorso dell'uomo (Piazza, 2004: 111). Certo, la *Retorica* di Aristotele aveva avuto a Bologna un lettore speciale in Umberto Eco, che nel 1985 (Eco, 1987) riprendeva la distinzione tra entimemi e entimemi apparenti, mediante l'uso elegante dell'argomento di dissociazione, per distinguere la persuasione dalla suasion e per farci osservare, tra l'altro, i cortocircuiti sempre possibili tra luogo di quantità e di qualità. Ne proponeva esempi tratti dagli spot pubblicitari, in cui riconosceva la retorica consolatoria, ovvero il meccanismo di promozione di un oggetto commerciale. Gli spot non solo riportano in luce la pratica dell'assecondare gli *endoxa*, di sollecitare gli accordi, ciò che è vantaggioso, giusto e bello per i più, ma, soprattutto, producono una sorta di empatia esistenziale tra il testimonial del prodotto e l'acquirente:

In questo senso la foto di un abito indossato da una indossatrice fotografata in modo da risultare desiderabile è suasive, perché oltre a dire (esplicitamente) che quell'abito è bello, dice suasive che chi lo indossa diventa desiderabile. La suasion è un entimema cortocircuitato, di cui non si avverte la natura persuasiva. La distinzione mi pare evidente (Eco, 1987: 22).

Possiamo ritenere queste parole oggi avverate nella strategia degli *influencer* che vivono il loro "banale" autobiografismo come strategia persuasiva-suasiva a fini commerciali. Se acquisti i prodotti di cui Fedez e Chiara Ferragni fanno uso, se condividi le loro predilezioni, se sottoscrivi i loro appelli, vivi un po' della loro vita, per nulla irraggiungibile, ma ammirata.

Allievo, oltre che di Ezio Raimondi, di Maria Luisa Altieri Biagi, Fabrizio Frasnedi studiava l'immaginario culturale in rapporto alla lingua e certo praticava una smalzata osservazione nell'analisi di quelli che con Roland Barthes aveva identificato come *Miti d'oggi* (1971). Ma non erano le sue passioni. Fabrizio amava l'opera. Violetta, Manon, Carmen, Tosca erano le sue vere *influencer*, come risultava dall'elevato numero di tesi sul melodramma che mi venivano recapitate come correlatore.

Devo dire che la retorica non era per il professor Frasnedi una passione a parte, ma un *habitus* che si percepiva nel suo fare lezione. La sua invidiabile *pronuntiatio* non segnava solo il suo modo di prendere contatto con il testo che condivideva con gli studenti in quella forma di democrazia della parola che era la sua idea di conversazione. A questa conversazione ognuno partecipava con la propria partitura, anche quella di un silenzio transitivo (Valesio, 1986: 361). La sua formidabile cultura classica non era solo nella potente memoria ma nella "intelligente *dissimulatio*", vera arma del dialogo. In questo senso, appariva sinceramente galileiano quanto autenticamente aristotelico «perché neppure se possedessimo la scienza più esatta sarebbe facile persuaderli solo in base ad essa, infatti il discorso secondo la scienza appartiene all'insegnamento bensì è necessario fornire le argomentazioni attraverso nozioni comuni» (Ret. I 1355).

E l'idea di scienza di Fabrizio Frasnedi non era certo restia alla persuasione. Le nozioni comuni, perelmanianamente gli accordi, erano dati dal suo modo di insegnare inclusivo perché sempre favorevole a dialogo. La sua lezione era sorretta da un'idea di accompagnamento ben consapevole del fatto che ogni maestro è parte della comunità ermeneutica. Il più chiaro contatto tra Fabrizio Frasnedi e la retorica era il piacere di condividere i confini interdisciplinari, correndo anche il rischio di non essere sempre capito, almeno finché non inventò un corso di laurea magistrale in cui l'italianistica, la linguistica e le culture letterarie europee convivevano. Si chiama "Laurea Magistrale in

Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche”, ma quel corso di laurea è Fabrizio Frasnedi, la sua eredità più vistosa dal punto di vista didattico, se si fa tacere la nostalgia, anche personale, per quell’accompagnamento che era così il suo stile didattico e insieme la sua persona.

### 3. LA GIORNATA PROCESSUALE DI MADONNA FILIPPA: UNA STRATEGIA FONDATA SULLA TESTIMONIANZA DELLA PARTE LESA E L’EPICHEIA DEL GIUDICE

In circostanze diverse, Fabrizio Frasnedi ed io intervenimmo nel corso di *Letteratura e Retorica* di Andrea Battistini. Nel II semestre dell’anno accademico 2012/2013, Frasnedi tenne il corso in supplenza e mi chiamò come collega e amico ad accompagnarlo nelle lezioni con un mio contributo. Entrambi avevamo una particolare predilezione per la I novella della quarta giornata del *Decameron* e per la VII della sesta. Quella che segue non è una fedele registrazione delle nostre conversazioni, ma quanto mi è rimasto di quelle nostre parole. Parole che non ho mai smesso di ripensare e rielaborare nel dialogo con gli studenti dello stesso corso di retorica che ora è affidato a me.

A Fabrizio Frasnedi appartengono in particolare le considerazioni sulla “presenza” di Madonna Filippa e sul suo sapiente uso dell’argomento del ridicolo (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1966: 224-225) per vincere la causa intentata dal consorte presso il podestà di Prato. Della infelice Ghismunda, Fabrizio sottolineava soprattutto il ricorso al *logos* piuttosto che al *pathos* e cioè la coerente e implacabile prova argomentativa. Ogni lezione di Fabrizio Frasnedi era preceduta dalla lettura del testo boccacciano. Quel ricordo non posso dividerlo se non con chi ha avuto il piacere di ascoltare Fabrizio prestare la sua voce a Boccaccio, essendo dal medesimo ricambiato nell’accesso alla segreta intelligenza del testo.

L’aspetto processuale e in generale quello criminale non sono estranei alla narrazione del *Decameron*. Basti pensare nella III giornata alla novella di Tedaldo degli Elisei, in cui si narra un vero e proprio caso giudiziario che ha al centro l’ingiusta condanna a morte di Aldobrandino Palermini, marito di Ermellina (la donna amata da Tedaldo), creduto morto per azione omicidiaria di Tedaldo. Proprio in questo suo racconto, Boccaccio fa pronunciare una dura requisitoria a Tedaldo degli Elisei contro il sistema giudiziario dell’epoca che era lo stesso che aveva condannato Dante. Così Tedaldo depreca le azioni del sistema giudiziario fiorentino:

Tedaldo, udito questo, cominciò a riguardare quanti e quali fossero gli errori che potevano cadere nelle menti degli uomini, prima pensando a’ fratelli che uno strano avevano pianto e seppellito in luogo di lui, e appressolo innocente per falsa suspizione accusato, e con testimoni non veri averlo condotto a dover morire, e oltre aciò la cieca severità delle leggi e de’ rettori, li quali assai volte, quasi solliciti investigatori del vero, incrudelendo fanno il falso provare, e sé ministri dicono della giustizia e di Dio, dove sono della iniquità e del diavolo esecutori. Appresso questo alla salute d’Aldobrandino il pensier volse, e seco ciò che a fare avesse compose (Dec., III - 7: 264).

A Firenze non solo Dante si lamentava del sistema giustizia, ponendo il problema della malagiustizia nel confronto politico, visto che il suo esilio era stato conseguenza della messa in stato di accusa di baratteria, insieme ad altri 15 correi, confermata dalla sentenza del 1302, “pilotata” dalla parte avversa dei guelfi Neri.

Diversamente da Dante, Boccaccio si occupa di “amori criminali”, ovvero del risvolto giudiziario dell’amore-passione. Il caso che presenteremo mostra da una parte una



legislazione assai draconiana, per non dire crudele, nei confronti delle donne, ma anche un giudice (podestà), piuttosto collaborativo nel tentare di salvare la giovane e coraggiosa adultera che chiamerà in giudizio.

Da Firenze a Prato non ci sono che pochi chilometri, così come sono vicine la novella di Guido Cavalcanti e di Madonna Filippa, facendo parte entrambe della VI giornata. Madonna Filippa è una donna di Prato che deve affrontare un processo pubblico per adulterio. La situazione è sfavorevole all'imputata in quanto è stata colta sul fatto, ma risparmiata alla vendetta da un marito che preferisce farla chiamare in tribunale, sapendo che non avrà la possibilità di sottrarsi alla pena capitale prevista sia per le adultere sia per le prostitute.

Per questa ragione, tutti la invitano e le consigliano di non presentarsi davanti al podestà. In fondo è la parola di Rinaldo de' Pugliesi contro la sua. Ma la sagace adultera, non volendo abbandonare l'amato Lazzarino de' Guazzagliotri, agisce contro ogni avveduto consiglio e decide di affrontare in Prato il giudizio del podestà. In un'aula di tribunale, affollata come non mai, la aspettavano la mordace curiosità della gente, la pietà degli amanti e di tutte le amate. Boccaccio descrive il momento in cui la donna entra in tribunale osservando che era «assai ben accompagnata da uomini e donne», segno che la sua coraggiosa decisione di presentarsi in giudizio era stata vista con favore, se non con ammirazione.

La strategia di Madonna Filippa è coerente con quello che è come persona, ovvero intelligente, coraggiosa, eloquente, ironica. La coerenza tra atto e persona (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1966: 317-321) è già argomento in sé, ma Filippa decide prima di tutto di mettere le cose in chiaro a proposito della legge che la condanna. Il principale vizio dello Statuto pratese non è la particolare crudeltà della pena, bensì di non essere stato approvato dalle donne che pure ricadono sotto il rigore di quella legge. Questa affermazione non viene fatta da Filippa per sottrarsi al procedimento, bensì per prenderne parte attiva, dopo aver dichiarato che tutto quello che riguarda tutti, da tutti deve essere approvato (Giulio, 2020: 122).

Chi non fugge davanti a un pericolo concorre a rafforzare la propria credibilità personale già sulla base di quello che potrebbe essere l'argomento di sacrificio. Noi diciamo, forse fin troppo spesso, “metterci la faccia”.

Madonna Filippa appartiene a quel genere di donne al quale Boccaccio dedica tutta la sua lode nell'*incipit* della IV giornata:

Le quali cose io apertissimamente confesso, cioè che voi mi piacete e che io m'ingegno di piacere a voi; e domandogli se di questo essi si maravigliano, riguardando, lasciamo stare l'aver conosciuti gli amorosi baciari e i piacevoli abbracciari e i congiugnimenti dilettevoli che di voi, dolcissime donne, sovente si prendono; ma solamente ad aver veduto e veder continuamente gli ornati costumi e la vaga bellezza e l'ornata leggiadria e oltre a ciò la vostra donnesca onestà (Dec., IV: 317).

L'*ethos* di Madonna Filippa è in questo racconto importante perché è prova tecnica che concorre con le altre a farla uscire, non solo indenne, ma onorata, dalla messa in stato di accusa alla quale non si era sottratta, accettando le conseguenze, anche estreme, della sentenza.

Vedendola arrivare così bella e risoluta, ascoltandola mentre parla con voce ferma, il podestà stesso percepisce un pregiudizio favorevole nei suoi confronti, che manifesta apertamente, ponendosi con il suo consiglio al limite di incompatibilità con il proprio ruolo istituzionale:

ma ciò far non posso [condannarvi], se voi nol confessate, e per ciò guardate bene quello che voi rispondete, e ditemi se vero è quello di che vostro marito v'accusa (Dec.,VI - 7: 512).

La preoccupazione del podestà rivela l'influenza dell'etopea di Filippa sul giudice, ovvero l'incremento di credibilità che il suo ingresso in tribunale ha significato. Madonna Filippa non accoglie il suggerimento del podestà, nega il fatto, non vuole impostare così la sua difesa, perché non gioverebbe al suo onore e risulterebbe assolta mediante un espediente.

Piuttosto, domanda che si interroghi il marito e che gli si domandi se avesse mai lamentato sue inadempienze ai doveri coniugali, cioè se lei avesse fatto tutto ciò che una donna sposata deve compiere: dentro e fuori il letto. Ricevuta una risposta negativa, Madonna Filippa respira in quanto è riuscita a far ammettere alla parte offesa di non essere stata mai stata danneggiata e se non c'è stato danno non c'è stato atto ingiusto (Ret. I 1368b, 6-7). Ora può rivolgersi al giudice e al pubblico con voce piacevole e produrre il motto che la avvalora e la annovera tra gli esempi di donne eloquenti in grado di suscitare l'accordo sia delle donne e degli uomini presenti sia dei lettori del libro cognominato Galeotto.

È questa la retorica degli uditori particolari (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1966: 30-32), ovvero di quel particolare pubblico al quale il retore-narratore si rivolge. Esiste l'uditorio particolare dei fedeli d'amore – presso cui vale la premessa dell'entimema di Francesca da Rimini («amor ch'a nullo amato amar perdona») – e quello dei personaggi del *Decameron* che, una volta stabilito l'argomento di reciprocità dell'amore non per sentenza ma per esperienza, vivono coerentemente il loro destino tra il riso e la morte, tra il motto piacevole e il più tragico dei destini.

Madonna Filippa afferma con un sorriso che possiamo immaginare tutto nella sua voce, che avendo adempiuto tutto quello che doveva per il marito, non trovava ragione di gettare ai cani ciò che le restava e che anzi lo voleva consacrare a chi per scelta consapevole e reciproca amava. Non è solo argomento del ridicolo questo che è usato da Madonna Filippa, anche se le giova a riscuotere con una fragorosa quanto complice risata il consenso del pubblico, che è parte attiva in questo procedimento, come osserva acutamente Baldassarri (2020: 8):

Qui, in Boccaccio, non c'è più solo il rapporto tra giudice e accusata, né il tema dell'intervento divino: tutto si gioca in termini laici, tra l'intelligenza di Filippa e la comunità dei suoi concittadini. Questo è forse più importante del problema della giustificazione o meno dell'adulterio o della filoginia o della misoginia di Boccaccio. Il senso è che c'è una collettività che si rende conto dell'eccessiva rigidità di una legge.

Il parere di Filippa è avanzato e l'arguzia è accolta dagli astanti con una risata generale, indizio favorevole della condivisione della sua tesi. Anche chi incarna l'autorità si converte all'originale punto di vista della donna e, sostenuto dal favore del pubblico, non solo la assolve, ma abroga la pena di morte per le adultere, lasciandola però alle prostitute. Ma che cosa ha detto Madonna Filippa? In sostanza il suo ragionamento parte da due premesse di cui la prima risulta altamente opinabile. Una moglie che ha adempiuto ai doveri coniugali può tradire il marito; Madonna Filippa ne è stata perfetta esecutrice, per ammissione dello stesso coniuge, e di conseguenza non è imputabile. In conclusione, insomma, l'adempimento del contratto matrimoniale sta nel rispettare il negozio giuridico e non nello spossessarsi senza riserve delle residue libertà. La *fides* non verrebbe messa in gioco da una eventuale soddisfazione amorosa ottenuta oltre il legame coniugale, proprio

perché la lealtà della relazione non si fonda nell'essere oggetto di proprietà, ma soggetto di doveri liberamente contratti e generosamente compiuti, come è stato testimoniato dalla parte lesa. Una visione matrimoniale non così estranea alla moderna cultura giuridica degli accordi prematrimoniali. Il parere di Madonna Filippa è molto persuasivo e viene ad investire il genere deliberativo, perché influisce nella determinazione del popolo pratese di deliberare l'abolizione della pena capitale nei confronti delle adulate. L'*epieikeia* (Piazza, 2008: 90) del podestà si manifesta nel risolvere l'incompatibilità tra la legge scritta e quella non scritta, tra il rigore della norma e il superiore senso dell'equo. A Prato si abroga la legge contro le adulate, perché una donna ha fatto ridere il pubblico e convinto un podestà con argomenti di solido buon senso galeotto. Così Madonna Filippa, presunta colpevole, salva altre donne potenziali corree dal rogo: si può chiedere davvero di più alla retorica?

#### 4. LA REQUISITORIA DI GHISMUNDA: FAR PIANGERE SENZA SPARGERE UNA LACRIMA

Questa novella appartiene alla IV giornata, quella degli amori infelici, e rappresenta uno degli apici della retorica boccacciana, dal momento che la protagonista, anticipando i dettami stabiliti da Diderot nel *Paradoxe sur le comédien* (1830), sa emozionare i lettori senza mai fare ricorso alle lacrime, tenendo ben salda la barra del suo discorso.

Fabrizio Frasnèdi ripeteva questo a chi gli opponeva la prova del *pathos* nell'interpretazione della novella, asserendo che di *logos* si trattava, e dei più raffinati.

Ghismunda è figlia del principe Tancredi, prenze di Salerno. Il suo infelice caso è tra quelli che mozzano il fiato al lettore e ne riempiono l'animo di lacrime e di ammirazione. La storia di Ghismunda è addirittura torbida perché il nemico della felicità è proprio suo padre. Questi la ama in modo improprio, eccessivo e, sicuramente, possessivo. Si attarda con lei nella sua camera più del dovuto, mostrando di gustarne la compagnia oltre i limiti della tenerezza paterna. Ma Ghismunda è stata già sposata, ha vissuto le "gioie" nuziali e certo non vuole corrispondere il padre, se non in devozione filiale. Anzi, sceglie un amante e, discretamente, come conviene ad una dama, ne trae gioia. Tancredi scopre il luogo dell'incontro, assiste in silenzio occulto e inquietante all'incontro tra la figlia e Guiscardo. Poi si vendica, fa prendere Guiscardo e si reca dalla figlia con le consuete accuse di aver disonorato se stessa, il proprio lignaggio e lo stesso genitore. Le parole proferite contro la figlia rivelano lo stato d'animo di chi si sente piuttosto amante ferito che padre offeso nei privilegi della stirpe e per questo, in conclusione del discorso, non sa trattenere le lacrime. Al contrario, Ghismunda contravviene alle attese di un femminile piagnisteo per atteggiarsi con fermo viso a predisporre una virile e ficcante argomentazione in sua difesa. I ruoli dei sessi si sono confusi, così come quelli familiari. Al padre innamorato si può rispondere con una dura apostrofe che isola nel vocativo, «Tancredi», pronunciato *ex abrupto*, tutto il disprezzo per un genitore infame e incrudelito nell'animo. Per prima cosa, Ghismunda fa appello alla *lex potentior*, cioè ai diritti di natura in quanto giovane donna, già avvezza a godere dei piaceri della sensualità. In secondo luogo, riprende il *topos* stilnovistico della nobiltà di cuore per assicurare che la sua scelta amorosa è stata rivolta verso un oggetto degno della sua stima, oltre che della sua passione. A questo scopo, Ghismunda compie un brillante ed efficace uso dell'argomento di dissociazione, distinguendo tra la nobiltà di cuore e quella di condizione, tra la virtù e la fortuna. D'altra parte prima dello Stilnovo era stata la stessa *Retorica* di Aristotele a mettere in dubbio il binomio nobiltà di sangue/valore con questa considerazione:

è bennato colui che è conforme alla virtù della stirpe, nobile chi non degenera dalla sua natura e ciò per lo più non accade agli uomini bennati, ma la maggior parte sono privi di merito. Infatti nelle famiglie umane vi è un raccolto come nei prodotti del suolo (Ret. II, 1390 b. 15).

Il fine del discorso di Ghismunda è, soprattutto, quello di rovesciare la accusa di indegnità, dimostrando con fermezza che la sua scelta amorosa rappresenta una sorta di tardivo riconoscimento del valore di Guiscardo, una forma di riparazione femminile alla avarizia che la Fortuna ha dimostrato nei confronti del giovane amante. Ma non si ferma a questo, perché la sua arringa diventa requisitoria quando, ricordando al padre come fosse stato lui il primo ad apprezzare la nobiltà d'animo di Guiscardo, utilizza l'argomento di non contraddizione per inchiodarlo alle proprie responsabilità. Se egli era stato testimone della sua nobiltà e del suo valore, come può ora permettersi di puntare l'indice contro la figlia, che ha solo la colpa di avere avvalorato il giudizio del genitore? Infine, il sarcasmo scioglie questo penoso colloquio: «ora via, va' con le femmine a spander le lagrime». Ghismunda, al posto della richiesta di grazia, chiede di condividere la stessa pena di Guiscardo: attestazione ultima del riconoscimento della nobiltà dell'amato e prova del paragone attraverso l'argomento di sacrificio della sua nobiltà.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldassarri G. (2020), "Per Madonna Filippa", in Campana A., Giunta F. (a cura di), *Natura, società, letteratura*, Atti del XXII Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Bologna, 13-15 settembre 2018), ADI editore, Roma, pp. 1-10.
- Barilli R. (2011), *Poetica e retorica*, Mursia, Milano.
- Battistini A., Raimondi E. (1984/1990), *Le figure della retorica*, Einaudi, Torino, I<sup>a</sup> ed. 1984.
- Barthes R. (1970, trad. it. 1972), *La retorica antica*, Bompiani, Milano.
- Barthes R. (1970, trad. it. 1975), *Miti d'oggi*, Einaudi, Torino, 1989 (ed. aumentata).
- Bertoni F. (2014), "Reader! Bruder! Retorica della narrazione e retorica della lettura", in *Between*, vol. IV, n. 7, pp. 1-23: <https://doi.org/10.13125/2039-6597/1196>.
- Curtius E. R. (1948, trad. it. 1992), *Letteratura europea e Medioevo latino*, a cura di Antonelli R., La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Dec. = G. Boccaccio, *Decameron*, a cura di Branca V., Einaudi, Torino, 1976.
- Eco U. (1987), "Il messaggio persuasivo", in Fenocchio G. (1987), pp. 11-29.
- Fenocchio G. (a cura di) (1987), *Le ragioni della retorica*, Atti del convegno "Retorica, verità, opinione, persuasione" (Cattolica, 22 febbraio-20 aprile 1985), Mucchi, Modena.
- Frasnedi F., Poli L. (1990), *La retorica dei ritmi e del senso: dalla poesia all'argomentazione*, Thema, Bologna.
- Fumaroli M. (1980), *L'Âge de l'éloquence: Rhétorique et «res literaria» de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Droz, Ginevra.
- Genette G. (1966, trad. it. 1969), *Figure. Retorica e strutturalismo*, Einaudi, Torino.
- Genette G. (1969, trad. it. 1972), *Figure II. La parola letteraria*, Einaudi, Torino.
- Genette G. (1972, trad. it. 1976), *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino.
- Giulio R. (2019), *Letteratura e diritto*, in Ruozzi G., Tellini G. (a cura di), *Didattica della letteratura italiana*, Le Monnier, Firenze, pp. 117-129.
- Gruppo  $\mu$  (1970, trad. it. 1980), *Retorica generale. Le figure della comunicazione*, Bompiani, Milano.

- Lausberg H. (1949, trad. it. 1969), *Elementi di retorica*, il Mulino, Bologna.
- Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. (1958, trad. it. 1966), *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino.
- Marazzini C. (2001), *Il perfetto parlare. La retorica da Dante a Internet*, Carocci, Roma.
- Mortara Garavelli B. (1988), *Manuale di retorica*, Bompiani, Milano.
- Piazza F. (2004), *Linguaggio, persuasione e verità*, Carocci, Roma.
- Piazza F. (2008) *La Retorica di Aristotele. Introduzione alla lettura*, Carocci, Roma.
- Raimondi E. (2002), *La retorica d'oggi*, il Mulino, Bologna.
- Reboul O. (1991, trad. it. 1996), *Introduzione alla retorica*, il Mulino, Bologna, 1996.
- Ret. = Aristotele, *Retorica, Opere*, a cura di Gabriele Gianantoni, vol. X, Laterza, Roma-Bari, 1983.
- Spitzer L. (1963, trad. it. 1967), *L'armonia del mondo. Storia semantica di un'idea*, il Mulino, Bologna.
- Valesio P. (1986), *Ascoltare il silenzio. La retorica come teoria*, il Mulino, Bologna.
- Varni A. (a cura di) (2006), *Scuola di retorica*, BUP, Bologna.

## GEC DELL'AVVENTURA. SILVIO D'ARZO E IL RITMO DELLA PROSA PER L'INFANZIA

*Alberto Sebastiani*<sup>1</sup>

Nel saggio “La voce e il senso” pubblicato su *Il Verri*, Fabrizio Frasnedi (1993) intende affrontare la lettura a viva voce come risposta a un testo per restituirne un senso. In tale occasione introduce un’analisi della metrica, o meglio del ritmo, della prosa di Silvio D’Arzo<sup>2</sup> (pseudonimo di Ezio Comparoni, 1920-1952): parte dall’idea per cui «la voce che esegue un testo sarebbe [...] un filologo intuitivo, capace di scavarsi una rotta nell’infinito del senso», e, sulla scorta delle riflessioni di Henri Meschonnic in *Critique du rythme* sulla relazione tra *ritmo* e *significanza*, affronta le componenti che articolano ritmicamente il discorso, ovvero sintassi, prosodia ed enunciazione, nel racconto *Casa d’altri*. Ne evidenzia così quella che definisce la scrittura «attenta a imitare i ritmi di ciò che descrive», in cui «il ritmo stesso è senso», tanto che «la storia viene narrata e riceve senso proprio dalla cadenza con cui i suoi cola si dispongono e si alternano», per cui sarebbe lecito parlare di «prosa in versi». Quasi a riprendere un discorso di fatto mai interrotto<sup>3</sup>, la questione è ripresa in *Pensare ad altro. Saggio su Silvio D’Arzo*, introduzione al volume che raccoglie le opere allora note dello scrittore reggiano (Frasnedi, 2003)<sup>4</sup>, in cui, infatti, cerca di delineare – da *Essi pensano ad altro* alla produzione per ragazzi (*Tobby in prigione*, *Il pinguino senza frac* e *Penny Wirton e sua madre*) e nuovamente a *Casa d’altri* – «i tratti inconfondibili di uno stile e di un ritmo che sono il modo della voce di D’Arzo di recepire la tragedia del vivere». Approfondisce così il ritmo «costruito su una cadenza di metri anapestici o anapestico-giambici, che avevano, come approdi privilegiati e ricorrenti, il settenario di terza e sesta e il decasillabo manzoniano di terza, sesta e nona», sostenendo che i «suoi endecasillabi, anche quando hanno forma canonica, sono sempre interpretabili, ritmicamente, come decasillabi anapestici ipermetri». Lo definisce un «decasillabo anapestico con un soffio in più» (es. «Ha sempre delle macchie sulle dita») che è il tipo di endecasillabo «che l’orecchio di D’Arzo seleziona come misura iniziale della propria voce di narratore», a cui si affiancano endecasillabi ipermetri (es. «chiamare scherzosamente la poesia»). Ciò comporta «variazioni, e l’alternanza fra la figura dominante e le variazioni dà forma al ritmo inconfondibile del narratore reggiano, dalla forma giovanile più complessa e variata, in grazia dei suoi fiati in più, alla cadenza ossessiva della maturità».

<sup>1</sup> Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

<sup>2</sup> Una biografia accurata di Ezio Comparoni è ancora da scrivere, ma si veda la *Cronologia* in D’Arzo (2003: LXXV-LXXXV). Riguardo alla critica sull’autore fino al 2007, invece, cfr. Sebastiani (2007: 57-78), da integrare con Carnero (2020). *Casa d’altri* è il suo testo più noto, per la cui complessa questione filologica si rimanda a Costanzi (2002) e Briganti, Briganti (2002), nonché al dibattito critico che ne è seguito (Stracuzzi 2004; Briganti, Briganti, 2005) e alla recensione delle edizioni attualmente in commercio in Lenzi (2011), con la consapevolezza dell’impossibilità di individuare una versione *ne varietur*, in quanto si hanno più redazioni definitive destinate a differenti edizioni.

<sup>3</sup> La presenza di Silvio D’Arzo è ricorrente nei corsi universitari di Frasnedi e soprattutto di formazione e aggiornamento per gli insegnanti, ma si veda anche Frasnedi (1994).

<sup>4</sup> Il saggio offre anche un’indagine del tema della diversità nell’opera darziana, affrontando il rapporto con la sessualità e con la figura femminile, come già Carnero (2002) e poi Iacoli (2017).

Si tratta di osservazioni significative, anche perché, come ricordano Lavezzi e Giovannetti (2010: 305), sono studi sulla metrica di un narratore in prosa<sup>5</sup>, al tempo rari, sulla scia, per l'Italia, di Beccaria (1964). Non che altri studiosi non si fossero già interessati al ritmo della prosa darziana, individuando il decasillabo come andamento prevalente (Marazzini, 1984; Briganti, 1984), ma non era ancora apparsa un'analisi tanto approfondita su un elemento così fondamentale della scrittura, della poetica e della ricerca letteraria dell'autore reggiano. Aggiungiamo qui che esso ha caratterizzato, ma in negativo, anche la sua travagliata esperienza editoriale. Infatti, come è noto, in vita Comparoni pubblicò sotto eteronomi numerosi racconti e saggi in riviste, ma soltanto due precocissimi volumi, uno di poesie (*Luci e penombre*, 1935) e uno di prose (*Maschere*, 1935), e *All'insegna del Buon Corsiero* (1943). Nonostante una produzione molto vasta e articolata, in diversi casi giunta prossima alla pubblicazione, non uscirono altri suoi libri, se non postumi. Dalle oltre trecento lettere (D'Arzo, 2004) che compongono la sua corrispondenza con editori, amici, autori e critici, conosciamo l'evoluzione di questi testi, leggiamo le riflessioni letterarie e stilistiche che sottendono alla loro stesura e i problemi che emergono per la loro pubblicazione. La questione metrica emerge nel carteggio con Vallecchi, dove tanto D'Arzo quanto il suo editore intervengono in più occasioni sulla ricorrenza di frasi con un andamento ritmico molto pronunciato all'interno di *Gec dell'Avventura*, ovvero il primo libro per l'infanzia darziano, nato dalla proposta «di scrivere [...] un libro per i ragazzi» fatta nel febbraio 1943 dallo stesso Vallecchi al suo autore, e affrontato con passione dallo scrittore per almeno cinque anni, ma mai giunto alle stampe. Esso è rimasto ignoto alla critica, se non per i riferimenti epistolari, e ritenuto disperso fino al 2016, quando è riapparso tra gli autografi darziani donati alla Biblioteca Panizzi di Reggio Emilia dagli eredi di Enrichetta Testa, vedova del prof. Rodolfo Macchioni Jodi, amico di Comparoni e curatore del primo volume che ne ha raccolto i lavori per Vallecchi nel 1960. La sua pubblicazione è stata così possibile ed è avvenuta nel 2020 per Einaudi<sup>6</sup>.

Nelle lettere in cui si affronta la questione si parla esplicitamente di endecasillabi, mai di decasillabi. La prima risale al 30 maggio 1944, ed è proprio D'Arzo che segnala all'editore la presenza di endecasillabi come testimonianza della ricercatezza stilistica del suo “libro per ragazzi”:

Sarei poi contento di sapere qualcosa anche sulla seconda parte e, in seguito, su questa. Io credo di essermi mantenuto costante, ma gradirei avere la tua conferma: perché – ti ripeto – voglio fare di tutto perché questo libro non sia uno dei soliti per ragazzi: e – ti confesso, forse puerilmente – mi ci sono impegnato tanto, che – tu forse non te ne sarai accorto –, se si escludono dieci o dodici righe, tutto il resto è in endecasillabi. So, so anch'io che non è gran merito: ma ho voluto dirtelo per dimostrarti come seriamente mi ci applichi. (D'Arzo, 2004: 95)

Se inizialmente Vallecchi non critica la scelta, lo farà poi successivamente, il 7 agosto 1946:

Forse è stato perso di vista che il ragazzo è avido di narrazioni dal ritmo sbrigiatissimo, e vuol essere preso, riga per riga, dall'incalzare degli

<sup>5</sup> Tale riconoscimento, che Lavezzi e Giovannetti rivolgono anche a Finzi e Finzi (1978), si ritrova anche in un recente studio su Pavese (Segalina, 2020), in cui oltre a Frasnedi (1993 e 2003), sono ricordati Zoppi (2012), Reitano (2013), Galavotti (2018).

<sup>6</sup> Per la ricostruzione della vicenda cfr. Sebastiani (2019 e 2020). Il racconto, incompleto, è stato pubblicato con un possibile epilogo dello scrittore e darzologo Eraldo Affinati (D'Arzo, Affinati, 2020).

avvenimenti: non bastandogli una narrazione bella e simbolica quanto si vuole. Inoltre, non può non stancare la distribuzione degli accenti, che rivelano, sotto la prosa apparente, una serie interminata di endecasillabi. (D'Arzo, 2004: 147)

La vicenda del “libro per ragazzi” si protrarrà, come abbiamo detto, per diversi anni, causando anche litigi tra i due, giungendo più volte in prossimità dell'uscita ma senza mai vedere la luce. La questione degli endecasillabi resta sul tavolo, e ancora il 26 ottobre 1946 Vallecchi inviterà il suo autore a metterne in discussione la presenza, tanto che a stretto giro D'Arzo sembra accettare la proposta, probabilmente per poter finalmente concretizzare il lavoro svolto con la pubblicazione del volume:

[Vallecchi:] Ed in tale occasione, con quelle correzioni che faresti spontaneamente, non potresti mandare insieme anche altre, che ovviassero – dove possibile – al ritmo, talvolta deliberatamente provocato, che denuncia la presenza dell'endecasillabo, sotto la forma prosastica? (D'Arzo, 2004: 170)

[D'Arzo:] Quanto, invece, a rivedere, a correggere, a cercare di togliere certi compiacimenti, a tirare via gli endecasillabi quando non appaiono spontanei, a togliere, per esempio, l'episodio dell'“Horologium pauperum” e forse gli ultimi capitoli della seconda parte: a tutto questo avevo già pensato: e, difatti, comincerò [sic] la revisione e correzione del libro nelle prossime vacanze di Natale: un mese completamente libero da impegni mi sarà sufficiente ad un'attenta correzione. (D'Arzo, 2004: 171)

Sarebbe quindi l'endecasillabo, e non il decasillabo, o forse quel «decasillabo anapestico con un soffio in più» di cui parla Frasnedi, il verso cercato da D'Arzo in *Gec dell'Avventura*, novità assoluta per D'Arzo come genere, come narrazione e come ricerca letteraria, che si apre per la prima volta alla produzione per l'infanzia (Macchioni Jodi, 1979; Lenzi, 1982; Pontremoli, 2004; Vignali, 2010: 68-73; Iacoli, 2017: 53-78; Sebastiani, 2019a). Se ne osserviamo l'*incipit* e proviamo ad analizzarlo come ha proposto Frasnedi<sup>7</sup>, abbiamo evidentemente una netta prevalenza dell'andamento ternario, nonché l'alternanza di versi di varia lunghezza:

Ragazzi, me ne duole. Ma dovrò cominciare con un morto.  
 Quel giorno, infatti – undici Aprile, credo, del 1727 – nella più ridente,  
 raccolta ed isolata città della Contea di Fillingtáun, nonostante l'odore delle  
 viole, i peschi appena in fiore in mezzo agli orti, e nonostante fosse, d'altra  
 parte, il più roseo e amichevole dei Sabati, non si scorgeva un bimbo per le  
 strade. E neanche nel bosco: neanche al mare. Nessun loro grido o richiamo  
 era per l'aria. Eppure c'era il sole: era vacanza. (D'Arzo, Affinati, 2020: 5)

Ragazzi, me ne <b>duole</b> .	(settenario)
Ma <b>dovrò</b> cominciare con un <b>morto</b> .	(endecasillabo)
Quel giorno, <b>infatti</b> – undici <b>Aprile</b> , <b>credo</b> ,	(endecasillabo)
del 1727 [ <b>millesettecentoventisette</b> ] –	(endecasillabo)
nella più <b>ridente</b> , <b>raccolta</b> ed <b>isolata</b>	(tredecasillabo)
<b>città</b> della <b>Contea</b> di Fillingtáun,	(endecasillabo)
<b>nonostante</b> l' <b>odore</b> delle <b>viole</b> ,	(endecasillabo)
i <b>peschi</b> appena in <b>fiore</b> in mezzo <b>agli orti</b> ,	(endecasillabo)
<b>e</b> nonostante <b>fosse</b> , d'altra <b>parte</b> ,	(endecasillabo)
il più <b>roseo</b> e <b>amichevole</b> dei <b>Sabati</b> ,	(endecasillabo sdrucciolo)

<sup>7</sup> Ringrazio Stefano Colangelo per il prezioso confronto sull'analisi metrica.



non si scorgeva un **bimbo** per le **strade**. (endecasillabo)  
 E neanche nel **bosco**: neanche al **mare**. (endecasillabo)  
 Nessun loro **grido** o **richiamo** era per **l'aria**. (tredecasillabo)  
 Eppure c'era il **sole**: era **vacanza**. (endecasillabo)

Il tredecasillabo di govoniana memoria (pensiamo ad *Armonia in grigio et in silenzio*), poi usato ad esempio da Eugenio Montale (ad esempio in *Giorno e notte*, in *Finisterre*), ha un andamento endecasillabico, va considerato come ipermetria dell'endecasillabo, quindi nell'alveo del ritmo darziano. A ben vedere, infatti, qui come nel prosieguo del primo capitolo, gli endecasillabi, anche sdrucchioli o ipermetri (con una sillaba atona in più), sono i versi più ricorrenti:

Tanto che, se non fossero rimasti, bene in vista sugli usci e le pareti, certi strani disegni incomprensibili e certe lunghe parole o intere frasi, così signorilmente superiori a ogni norma meschina di grammatica, con tutta facilità si sarebbe caduti nel sospetto di trovarsi a un paese senza bimbi. Il che – né intendo con questo scoprir nulla – di tutte le possibili malinconie di questa terra è certo la più malinconica e impossibile. (D'Arzo, Affinati, 2020: 5)

Tanto **che**, se non fossero rimasti, (endecasillabo)  
 bene in **vista** sugli **usc**i e le **pareti**, (endecasillabo)  
 certi **strani** **disegni** incomprensibili (endecasillabo sdrucchiolo)  
 e certe **lunghe** **parole** o intere **frasi**, (endecasillabo ipermetro)  
**così** signorilmente superiori (endecasillabo)  
 a ogni **norma** **meschina** di grammatica, (endecasillabo sdrucchiolo)  
 con **tutta** **facilità** (ottonario)  
 si sarebbe **caduti** nel **sospetto** (endecasillabo)  
 di **trovarsi** a un **paese** senza **bimbi**. (endecasillabo)  
 Il che  
 – né **intendo** con **questo** scoprir **nulla** – (endecasillabo)  
 di **tutte** le possibili malinconie (tredecasillabo)  
 di questa **terra**  
 è **certo** la più malinconica e impossibile. (tredecasillabo sdrucchiolo)

Osservando gli *incipit* dei capitoli successivi, prendendone altri tre (2, 3 e 4) a sondaggio, abbiamo la seguente situazione, in cui si possono individuare addirittura alcune rime:

A questo **punto** però – (mi accorgo anch'io) – (endecasillabo ipermetro)  
 una **spiegazione** si **rende** necessaria. (tredecasillabo)  
 Gec che **parla** del **Padre** Corazziere, (endecasillabo)  
 e il **Supplente** che **scatta**, che s'**indigna**, (endecasillabo)  
 che **già** vuol **consegnarlo** al Vecchio **Gau**, (endecasillabo)  
**perché** lo cacci **fuori** in qualche **modo**, (endecasillabo)  
 o senz'**altro** – **meglio**, **anzi** – «a casa, a **casa**, (endecasillabo)  
 così **impara** a **parlare** un'altra **volta**», (endecasillabo)  
 ma poi **ecco** la **madre**... e parla e **parla** (endecasillabo)  
 (e nemmeno s'è **fatta** **annunciare**, (decasillabo)  
 il **bello** è **questo**, (quinario)  
 come se **fosse** **entrata** in casa **sua**, (endecasillabo)  
 o **come** se, **dovunque** ci sia **Gec**, (endecasillabo)  
 lì si **trovi** senz'**altro** casa **su**a)... (endecasillabo)  
 poi il **Supplente** che ancora parla a **Gec**, (endecasillabo)  
 ma **proprio**, **Dio**,

come a un compagno d'infanzia o giù di lì... (endecasillabo ipermetro)  
 sí, insomma, non è forse meglio smetterla? (endecasillabo sdrucciolo)  
 E chi potrebbe – continuando – crederci? (endecasillabo sdrucciolo)  
 (D'Arzo, Affinati, 2020: 15)

Ma neanche questo basta. C'è dell'altro. (endecasillabo ipermetro)  
 E, forse, il più importante è proprio questo: (endecasillabo)  
 che, appunto quel lunedì, verso le otto, (endecasillabo ipermetro)  
 quando i bambini, tristi come mai, (endecasillabo)  
 e in gruppi silenziosi di tre o quattro, (endecasillabo)  
 s'incamminavano alla Vecchia Scuola, (endecasillabo)  
 la Signora del Giudice di Pace (endecasillabo)  
 stava appunto appoggiata al suo balcone, (endecasillabo)  
 e guardava, annoiata, alberi e siepi. (endecasillabo)  
 (D'Arzo, Affinati, 2020: 21)

Però che vita, l'Anna-dei-Bambini! (endecasillabo)  
 Io, per me, non saprei certo imitarla: (endecasillabo)  
 e lasciamo, sia pure, andar lo spirito; (endecasillabo sdrucciolo)  
 ma anche le forze non mi basterebbero. (endecasillabo sdrucciolo)  
 (D'Arzo, Affinati, 2020: 32)

La situazione non cambia. Riprendendo l'esempio iniziale, e confrontandolo con l'incipit della storia di *Penny Wirton*, ovvero uno dei testi derivati dalle riscritture di *Gec*, quello in cui si riversano diversi elementi della prima parte della storia, con molte variazioni, sembra rilevante il cambiamento della data: «Suonarono in quel momento le otto. Le otto del 12 maggio del 1721. La Contea di Pictown si era appena svegliata» (D'Arzo, 2003: 687). È un incipit narrativo e non più descrittivo, paratattico e non prevalentemente ipotattico come quello di *Gec*; la musicalità del testo è curata sia attraverso l'anadiplosi di *otto*, sia attraverso un'organizzazione sintattica delle frasi che generano un particolare ritmo, a partire dall'anteposizione del verbo iniziale. Se poi compiamo la divisione in cola, scopriamo la successione di versi:

Suonarono in quel momento le otto. (endecasillabo)  
 Le otto del 12 [dodici] maggio (novenario)  
 del 1721. [millesettecentoventuno] (decasillabo)  
 La Contea di Pictown (settenario)  
 si era appena svegliata. (settenario)

La variazione, dunque, trasforma l'endecasillabo, prevalente in *Gec*, in decasillabo, verso prevalente nella prosa di *Penny Wirton*. La scelta della data è meramente una questione di ritmo, dato che il Settecento è notoriamente per D'Arzo un'atmosfera. Ulteriore prova ne è che in *Le tribolazioni del povero Bobby*<sup>8</sup>, testimone di una revisione della prima parte di *Gec* che porterà a *Penny Wirton*, la data cambia ancora: «Era Aprile: era un sabato: era il 1714 nella Parrocchia e Contea di Pictown». Quindi:

Era Aprile: era un sabato: (settenario sdrucciolo)  
 era il 1714 [millesettecentoquattordici] (endecasillabo sdrucciolo)  
 nella Parrocchia e Contea di Pictown (endecasillabo)

<sup>8</sup> Il manoscritto è inedito ed è conservato alla Biblioteca Panizzi di Reggio Emilia nel Fondo Degani (segnatura: Fondo Degani/38/03).

Le tre date (1727, 1714, 1721) generano versi differenti, e solo l'ultimo è un decasillabo, ovvero quello considerato il metro del ritmo darziano. Non è quindi peregrino, stando a quanto osservato finora, ipotizzare che esso sia il punto di arrivo di una ricerca nata da una sperimentazione intorno all'endecasillabo, che per *Gec* è addirittura dichiarata, come testimoniano le lettere. Se a ragione Frasnedi osserva la varietà di versi nella prosa che precede la produzione della maturità, è altresì vero, o così almeno ci pare, che il verso prevalente sia qui l'endecasillabo. Oggi, grazie alle carte del Fondo "Silvio D'Arzo – Rodolfo Macchioni Jodi"<sup>9</sup>, è possibile studiare le varianti d'autore tra minute e manoscritto di *Gec*, e quindi osservare quale lavoro D'Arzo abbia compiuto sulla sua lingua per ottenere un determinato ritmo, attraverso tanto la costruzione sintattica (già individuata da Frasnedi come componente fondamentale) quanto le scelte lessicali.

Le carte pervenuteci, conservate in particolare nella serie VI, sottoserie VI/2, in tre fascicoli articolati in sottofascicoli<sup>10</sup>, presentano un manoscritto diviso in tre parti (di seguito Manoscritto, e M1, M2 e M3) e le minute delle prime due (di seguito m1 e m2, rispettivamente in fascicolo 3, sottofascicolo 2, e in fascicolo 2). Il Manoscritto è redatto in bella copia a penna stilografica su fogli di protocollo a righe, con margini (quasi sempre rispettati), e scritti sul *recto*. Le carte presentano una numerazione progressiva in cifre arabe: autografa a penna e allografa a matita nella prima parte, soltanto allografa a matita nella seconda e nella terza. Tali interventi allografi sono verosimilmente riconducibili a Macchioni Jodi.

Lo stato di conservazione di tutti i testimoni permette una lettura priva di particolari difficoltà, anche per quanto riguarda sovrascritture e parti biffate<sup>11</sup>, che permettono appunto di studiare le varianti d'autore e l'*usus scribendi*, la ricerca stilistica. Ci concentriamo sulle varianti morfologiche, sintattiche, lessicali, e relative alla disposizione degli elementi frastici, riscontrabili tanto nella correzione delle minute (sia nella stesura del testo, sia in interventi successivi), che generano lezioni poi rispettate nel Manoscritto, quanto in fase di trascrizione, che le modificano, nonché degli interventi nel Manoscritto stesso che possiamo considerare autografi: biffature di espressioni da eliminare («che è poi, ~~cheché si dica~~, la cosa più difficile del mondo» M1:9) e/o sostituite in interlinea («~~Senz'altro~~, \O al Consiglio, o/ alla Parrocchia di Pictaun...» M1:7; «~~era un po' difficile~~ \e non era facile/ capirlo» M1:7), sottolineature a matita di elementi frastici destinati a sostituzioni («si volse ancora \di nuovo/» M1:15), nonché sovrascritture («padrone>issimo» M1:13), inserimenti di elementi lessicali in interlinea («aveva \intanto/ tralasciato ogni lavoro M1:5) o di vocali finali di verbi all'infinito («stava per alzar+e» M1:6), o di segni interpuntivi. Incontriamo addirittura correzioni di correzioni e indicazioni per interventi successivi, forse ancora da meditare, come nell'appunto «tre aggettivi» in interlinea su: «alla fine, con sgomento stupore» (M1:4).

Già nelle minute gli interventi sono numerosi e, spesso anche se minimi, a livello morfologico, attuano modifiche alle immagini: in «parlare alla folla in mezzo a</>i prato>i» (m2:6) con il passaggio da singolare a plurale avvenuto con una sovrascrittura abbiamo un'estensione dello spazio, da puntuale ad areale<sup>12</sup>. In certi casi rivelano una

<sup>9</sup> Per una descrizione del patrimonio del Fondo, cfr. Ferraboschi (2018). È inoltre in corso un'ulteriore donazione di carte in larga parte inedite, tra le quali ci sarebbero lettere di, ad esempio, Antonio Vallardi, Luchino Visconti, Cesare Zavattini, Ugo Guandalini e gli editori Paravia e Sansoni.

<sup>10</sup> Per un'accurata descrizione della composizione dei fascicoli si rimanda a Ferraboschi (2018: 67-68).

<sup>11</sup> Per una descrizione più accurata si rimanda a Sebastiani (2020a).

<sup>12</sup> Ciò è testimoniato anche, in direzione opposta, nella trascrizione dalla minuta: «E neanche ne[il] bosc[hi]o» (m1:2/1, M1:2).

riprogettazione che può ad esempio tendere a una maggiore precisione temporale (es. «Né, fino a quel+la ~~giorno~~ sera di settembre», m2:21)<sup>13</sup>. La riprogettazione del discorso che determina tali correzioni è interpretabile in termini semantici, metodo che però non è sempre utile per le scelte darziane, mai univoche. Emblematico è il caso proprio delle varianti lessicali. Esse sembrano a volte muovere dall'astratto e/o generico al concreto e/o puntuale, ad esempio con *faccia* → *fronte* (m1:14), *luce* → *candela* (m1:18), *si rivolse* → *fece un cenno* (m2:7, M2:10/9), *cosa* → *lettera* (m1:20, M1:63), *dentro il cuore* → *in mezzo al cuore* (m1:21, M1:65), *scrive* → *compone* (m2:23, M2:34/33), per quanto sia riscontrabile anche il processo inverso, come *gli occhi* → *lo sguardo* (m1:22). In alcune occasioni la scelta sembra cadere su una ricerca di maggiore letterarietà dell'espressione, attraverso un termine (o una forma) considerabile più prezioso, se non aulico. Esempio in questo caso è l'incipit della minuta (m1:2/1) «Ragazzi, mi>e ~~dispiace~~ ne duole» che vede la biffatura di *dispiace* per la scelta del verbo *dolere* e la conseguente modificazione della forma, che nel Manoscritto diventa appunto «Ragazzi, me ne duole» (M1:2). Gli esempi in proposito sono numerosi: «~~in cima~~ sopra ai platani» (m1:17) diviene «a fior dei platani» (M1:45), come *appoggiando la testa* → *reclinando la testa* (m1:18, M1:55), *anni fa* → *anni addietro* (m1:19, M1:58), *avvicinandola* → *accostandola* (m1:20), *si mettono* → *si pongono* (m1:28), *rifiuti* → *dinioghi* (m2:21, M2:31/30), *applaudendo* → *plaudendo* (m2:26, M2:39/38). Anche in questo caso, però, è testimoniato pure il processo inverso: *celare* → *nascondere* (m1:21, M1:67), *antiche* → *vecchie* (m1:22, M1:68), *china* → *bassa* (m1:29, M1:89), *alla porta* → *sull'uscio* (m2:8), *spirare* → *soffiare* (m2:18, M2:27/26), *tempo addietro* → *tempo fa* (m2:24, M2:37/36). In certi casi D'Arzo sembra poi tendere alla ricerca di sinonimi più emotivamente significativi: *pregò* → *supplicò* (m1:26, M1:82).

Nel passaggio dalle minute al Manoscritto si hanno anche modificazioni microscopiche che non presentano una chiara *ratio*, a meno che non si ragioni in termini ritmici. Ad esempio, troviamo le *d* eufoniche già biffate nella minuta laddove ne sarebbe plausibile l'uso («a[~~d~~] ogni norma meschina di grammatica» m1:2/1, M1:2; «e[~~d~~] il riso gli strideva in mezzo ai denti» m2:27, M2:91/90), o emendate in fase di trascrizione («e perfino accennò, [~~m~~] sembra, a[d] inchinarsi» m1:12, M1:32), o usate tanto nelle minute quanto nel Manoscritto in modo non standard («od, almeno, tentare», M2:43/42). A ben vedere negli esempi riportati l'eliminazione o l'inserimento della *d* eufonica generano endecasillabi, fatta eccezione per l'ultimo, il cui cotesto è «od, almeno, tentare d[i]’evitarla». In questo caso, per generare il consueto verso abbiamo dunque l’elisione, altro fenomeno ricorrente, della preposizione presente in m2:29. Essa talvolta è indizio di riprogettazione dell'enunciato: ad esempio «proprio dietro la>’ultima magnolia» (m1:17), vede la sovrascrittura su /a/ dell’apostrofo già nella minuta, evidentemente perché in origine l’enunciato non prevedeva *ultima*, che peraltro trasforma il sintagma in un decasillabo ipermetro, secondo l’interpretazione di Frasnedi. Abbiamo anche il fenomeno inverso («de aveva detto di [d]’essere un colombo» m1:25, M1:80; «al fine di [d]’evitarvi ogni sospetto» m2:37, M2:59/58), pure in sintagmi nominali: «E [già] quando, alla distanza di [quattr’anni] quattro anni» (m2:38, M2:60/59). Non sempre tali azioni generano i consueti versi, ma è innegabile la funzione ritmica dell’uso di *d* eufoniche, elisioni, troncamenti, per cui esemplari sono ad esempio le varianti del seguente passaggio dalla minuta al Manoscritto:

Poi, ma sempre cogli occhi chiusi stretti,	Poi, ma sempre cogli occhi chiusi stretti,
sentì che solo i piedi eranø nell’acqua, <b>che</b>	sentì che solo i piedi eran nell’acqua <b>e</b>
l’andavan fendendo come <del>arat</del> vomeri; e che,	l’andavan fendendo come vomeri; e che,
accanto a sé, aderente al petto ed al collo e,	accanto a sé, <b>ma proprio accanto accanto,</b>

<sup>13</sup> Si riscontra però anche il processo inverso: «quel+la ~~giorno~~, il sette ~~aprile~~, giornata» (m1:3/8).

in parte, al viso, c'era ~~qualecosa~~ ~~di~~ ~~meravigliosamente~~ **alcunché** di soave, dolce e morbido: più morbido di un petalo di fiore, e più soave, forse, di un soffione. (m1:14)

aderente al petto ed al collo e, in parte, al viso, c'era **un che** di soave, dolce e morbido: più morbido d'un petalo di fiore e più soave, forse, d'un soffione. (M1:38)

Le varianti generano infatti la seguente successione:

Poi, ma <b>sempre cogli occhi</b> chiusi <b>stretti</b> ,	(endecasillabo)
sentí che solo i <b>piedi</b> eran nell' <b>acqua</b>	(endecasillabo)
e l' <b>andavan fendendo</b> come vomeri;	(endecasillabo sdrucchiolo)
e <b>che</b> , accanto a <b>sé</b> ,	(settenario)
ma proprio <b>accanto accanto</b> ,	(settenario)
<b>aderente al petto</b> ed al <b>collo</b>	
e, in <b>parte</b> , al <b>viso</b> ,	(settenario)
c'era un <b>che</b> di <b>soave</b> , dolce e <b>morbido</b> :	(endecasillabo sdrucchiolo)
piú <b>morbido</b> d'un <b>petalo</b> di <b>fiore</b>	(endecasillabo)
e piú <b>soave</b> , <b>forse</b> , d'un <b>soffione</b> .	(endecasillabo)

Il fatto è che D'Arzo, come per le citazioni nelle missive, anche importanti, scrive «ad orecchio», come dice in una lettera del 1950 ad Attilio Bertolucci (D'Arzo, 2004: 352). «Ad orecchio», seguendo più il ritmo dell'enunciato che la regola grammaticale, cercando anche un preciso effetto narrativo. In alcuni casi, ad esempio, riscontriamo l'intenzione di modificare la narrazione: in «e subito ~~si~~ \a/ parla+re della vita» (m1:15) l'enunciato acquisisce una forma diversa attraverso la biffatura del pronome, l'aggiunta in interlinea della preposizione e di *-re* in finale di parola. Il motivo in questo caso, ipotizziamo realisticamente, è stilistico: D'Arzo, oltre a rendere l'enunciato un endecasillabo, sceglie di virare verso una maggiore caratterizzazione di oralità per la voce narrante<sup>14</sup>, che qui sta commentando la scena appena conclusa. Soffermandoci sui verbi, riscontriamo anche in fase di trascrizione varianti riconducibili a soluzioni stilistiche; tali scelte, infatti, modificando ad esempio la diatesi o inserendo la persona, tendono a imprimere meno impersonalità all'enunciato e alla narrazione: «gli sono state restituite» (m1:18) diventa «gliele ho poi restituite» (M1:52-53), così come «ci si poteva trovarci il martedì» (m1:19) «potrebbero andarci martedì» (M1:56). È però riscontrabile anche il passaggio inverso: *videro* → *si vide* (M2:31/30), *avevano veduto* → *si era visto* (M2:63/62). Se inoltre nei casi qui riportati il tempo e il modo del verbo non variano, ciò avviene in altri<sup>15</sup>, e per funzioni precise, come la necessità di imprimere velocità all'azione. Esempiare è il seguente periodo:

E, chiesto scusa, in suo cuore, a quel bambino, e promettendo>ssogli ~~di non tornare~~ ~~troppo~~ un subito ritorno (- “Stà [sic] lì, buono: è questione di un momento.) (Riposati **fra le orchidee**, se vuoi) (Magari puoi giocare con le anitre.) riapri la porta e giù per lo scalone (m1:14)

E, chiesto scusa, in suo cuore, a quel bambino, e promessogli un subito ritorno (- “Stà [sic] lì buono. È questione di un momento. Riposati **fra i salici**, se vuoi. Magari, puoi giocare con le anitre.) riapri la porta e giù per lo scalone (M1:35)

<sup>14</sup> Cfr. sulla tendenza all'oralità anche Testa (2004).

<sup>15</sup> Cfr. ad esempio: «non verrà → verrebbe mai meno di otto sei piastre...» (m1:26); «e così raggiante ella appariva → appare in fondo agli occhi» (m1:26); «Insomma, fa che tutto vada bene, ed io le metterò → metto su casa e carrozza» (m2:24).

Il passaggio del verbo dal gerundio al participio velocizza l'azione in quanto grazie ad esso possiamo immaginare il personaggio già in movimento, e la promessa qualcosa che non è in corso, ma già avvenuta. Così come la costruzione verbale biffata «~~di non tornare troppe~~» è sostituita da un sintagma nominale, e la segmentazione attraverso le parentesi è abbandonata in fase di trascrizione. Si aggiunga inoltre che gli interventi in questo passaggio, inclusa la variante *orchidee* → *salici*, generano endecasillabi («*promessogli un subito ritorno*», «*Riposati fra i salici, se vuoi*»).

Dunque la ricerca del termine considerato più adatto, tanto nelle minute quanto nel Manoscritto è senz'altro attenta, come testimonia ad esempio il passaggio da *faccia* (biffato) a *viso* in m1:28, che diventa poi *volto* in M1:88, ma non sempre è intuibile il motivo della scelta finale, se non accettando l'ipotesi che D'Arzo si muova appunto seguendo anche (benché non esclusivamente) il proprio orecchio. A volte in esso possono riecheggiare delle soluzioni già abbandonate in minuta, che riemergono. Consideriamo, ad esempio, il sintagma «*leggeva con un il dito*» (M2:42/41): la minuta m2:28 presenta la sovrascrittura *un*>il, qui riportata come lezione definitiva ma preceduta da una riproposizione dell'articolo indeterminativo, ovvero la prima scelta, qui nuovamente cassata. Il fenomeno si ripresenta in «~~[preso] preso~~ colto alla sprovvista, arrossi tutto» nella trascrizione da m2:35, la cui lezione biffata, tra parentesi quadra, riappare ed è nuovamente biffata in M2:55/54.

Per concludere, e per comprendere l'importanza dell'orecchio nella modalità compositiva darziana, è forse utile rileggere la minuta di M1:65, ovvero:

Ma quando, in un sua>o ~~problema, lettera, tema~~ problema, \riassunto,/ diario o lettera, non ci sarebbe ~~stato~~ più nessun errore, ma tutto giusto, a modo, con buon senso, proprio come le pagine dei libri, allora... era la fine per Tedd Gec (m1:21)

D'Arzo, in corso d'opera, evidentemente ripensa, cancella, riscrive, fino a trovare non solo la parola opportuna, ma anche una successione ritmica. La modificazione dell'ordine delle parole è conseguenza di questo processo. In un primo momento la lezione è «in un suo problema, lettera o tema», poi verosimilmente D'Arzo biffa il sostantivo, lasciando i due successivi e modificando il genere del possessivo, ma non dell'articolo, infine biffa i due sostantivi superstiti, rimodificando il genere del possessivo e scrivendo la successione *problema, diario o lettera* a cui aggiunge in interlinea *riassunto*. La riorganizzazione dell'ordine delle parole nella frase si incontra in diverse occasioni nel passaggio dalle minute al Manoscritto, e più di una volta è evidente che esso avvenga in fase di rilettura e correzione della brutta, perché D'Arzo indica con numeri apicali apposti al termine delle parole la successione che preferisce, poi solitamente rispettata in bella<sup>16</sup>, dove peraltro riscontriamo ulteriori indicazioni analoghe<sup>17</sup>, in vista di successive stesure. Nel caso sopra citato, la scelta della successione sembra però avere un'origine precisa: la prosodia, il che rimanda ancora una volta all'orecchio darziano. Infatti, il ritmo ha un ruolo fondamentale nella

<sup>16</sup> Cfr. ad esempio: «(perché se no se<sup>4</sup> ne<sup>5</sup> andrebbe<sup>6</sup> il<sup>1</sup> suo<sup>2</sup> segreto<sup>3</sup>)» (m1:13) diventa «(perché se no il suo segreto se ne andrebbe)» (M1:33); «già ne esplorava il<sup>4</sup> filo<sup>5</sup>, con<sup>1</sup> le<sup>2</sup> dita<sup>3</sup>)» (m2:38) diventa «già ne esplorava, con le dita, il filo» (M2:61/60); «de<sup>2</sup> ~~mani~~ dita<sup>3</sup> ormai<sup>1</sup> gli si son consunte» (m2:11) diventa «ormai le dita gli si son consunte» (M2:17/16). Quando ciò non avviene, è ancora una volta testimonianza della continua riprogettazione del testo: «L'altro<sup>2</sup> diceva<sup>1</sup>» di m2:8 resta tale in M2:13/12.

<sup>17</sup> In M1:55 leggiamo infatti «sicché tutto<sup>2</sup> era<sup>1</sup> come ogni altra sera», che riprende la lezione di m1:18: «sicché ~~tutto~~ era tutto come ogni altra sera»; analogamente in M2:54/53 abbiamo «ecco apparire<sup>4</sup> a<sup>1</sup> un<sup>2</sup> tratto<sup>3</sup> il vecchio Nat», che ripristina m2:34: «ecco a un tratto apparire il vecchio Nat».

scelta della lezione finale: la successione «**problema**, riassunto, diario o **lettera**», è infatti il decasillabo ipermetro notato da Frasnèdi. Laddove si è arenato («Ma quando, in un sua>o»), per ripartire, dopo alcuni tentativi, D'Arzo recupera il verso che sottende alla sua scrittura, e con quello giunge alla fine della frase: «non ci sarebbe **più nessun errore**,» (endecasillabo) «ma tutto **giusto**, a **modo**, con buon **senso**,» (endecasillabo) «**proprio** come le **pagine dei libri**,» (endecasillabo) «**allora...** era la **fine** per Tedd **Gec**» (endecasillabo).

Crediamo a questo punto di aver dimostrato che *Gec dell'Avventura* è uno spazio di sperimentazione non solo diegetica e letteraria, ma anche ritmica. Da questo primo sondaggio, però, lasciando da parte le dichiarazioni epistolari, il ritmo prevalente che emerge è a base endecasillabica, e il decasillabo pare avere uno spazio molto minore. E forse, ipotizziamo, non è soltanto una questione di «orecchio», ma di genere narrativo. L'alternanza a base decasillabica è propria dei testi della maturità, in cui è centrale la ricerca di un'atmosfera, e non l'esposizione di una trama fondata su una successione di eventi. Tra eventi e atmosfera evocativa, nella maturità come nei racconti dei primi anni quaranta, e anche in *Essi pensano ad altro*, la preferenza è nettamente per la seconda. In *Gec*, al contrario, per quanto l'atmosfera non manchi certo di caratterizzare la narrazione della vicenda, l'attenzione si sposta verso l'avventura, genere principe all'interno della letteratura per l'infanzia. Gli eventi si susseguono infatti con grande rapidità, così D'Arzo si confronta per la prima volta con l'azione romanzesca, e nella tradizione letteraria italiana il verso narrativo per eccellenza è proprio l'endecasillabo. «A orecchio», viene da ipotizzare, è quindi il ritmo necessario per lo scrittore reggiano per un libro così particolare nella sua produzione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Beccaria G.L. (1964), *Ritmo e melodia nella prosa italiana. Studi e ricerche sulla prosa d'arte*, Olschki, Firenze.
- Briganti P. (1984), «Le strutture narrative di *Casa d'altri*», in *Silvio D'Arzo. Lo scrittore e la sua ombra*. Atti delle giornate di studio (Reggio Emilia, 29-30 ottobre 1982), Vallecchi, Firenze, pp. 141-142.
- Briganti P., Briganti A. (2002), «Nota al testo», in D'Arzo S., *Casa d'altri. Il libro*, a cura di Briganti P. e Briganti A., Diabasis, Reggio Emilia, pp. 135-182.
- Briganti P., Briganti A. (2005), «Per una filologia 'testuale' di *Casa d'altri* (e in difesa di un'edizione del manoscritto)», in *Studi e Problemi di Critica Testuale*, 70, pp. 219-229.
- Carnero R. (2002), *Silvio D'Arzo. Un bilancio critico*, Interlinea, Novara.
- Carnero R. (2020), «Nota bibliografica», in S. D'Arzo, *Casa d'altri e altri racconti*, a cura di Carnero R., Bompiani, Milano, pp. 79-88.
- Costanzi S. (2002), «Storia compositiva ed edizione critico-genetica di *Casa d'altri*», in D'Arzo S., *Casa d'altri. Edizione critico-genetica*, a cura di Costanzi S., Arago, Torino, pp. 107-148.
- D'Arzo S. (2003), *Opere*, a cura di Costanzi S., Orlandini E., Sebastiani A., MUP, Parma.
- D'Arzo S. (2004), *Lettere*, a cura di Sebastiani A., MUP, Parma.
- D'Arzo S., Affinati E. (2020), *Gec dell'Avventura*, a cura di Sebastiani A., Einaudi, Torino.
- Finzi A., Finzi M. (1978), «Strutture metriche della prosa di Vincenzo Consolo», in *Linguistica e letteratura*, III, 2, pp. 121-135.

- Ferraboschi A. (a cura di) (2018), *Silvio D'Arzo ritrovato. Il Fondo D'Arzo-Macchioni Jodi*, Biblioteca Panizzi Edizioni, Reggio Emilia.
- Frasnedi F. (1993), "La voce e il senso", in *Il Verri*, 1-2, pp. 45-72.
- Frasnedi F. (1994), "Casa d'altri. La scrittura e il metronomo", in *I Quaderni di Cultura del Galvani*, I, n.s., 1.
- Frasnedi F. (2003), "Pensare ad altro. Saggio su Silvio D'Arzo", in D'Arzo (2003), pp. XXV-LXXIV.
- Galavotti J. (2018), "«L'arte è una cosa ingenua»? Appunti su *Un po' di febbre*", in Cascio G., Deidier R. (a cura di), «*Ma che bellezza c'è nella poesia?*». *Saggi su Sandro Penna*, Istituto Italiano di Cultura, Amsterdam, pp. 121-137.
- Iacoli G. (2017), *Luci sulla contea. D'Arzo alla prova della critica tematica*, Mucchi, Modena.
- Lavezzi G., Giovannetti P. (2010), *La metrica italiana contemporanea*, Roma, Carocci.
- Lenzi A. L. (1984), "Silvio D'Arzo scrittore per ragazzi", in *Silvio D'Arzo. Lo scrittore e la sua ombra*. Atti delle giornate di studio (Reggio Emilia, 29-30 ottobre 1982), Vallecchi, Firenze, pp. 51-64.
- Lenzi A. L. (2011), "Silvio D'Arzo, buon compagno dalle imprevedibili sorti", in *Studi e Problemi di Critica Testuale*, 82, pp. 339-354.
- Macchioni Jodi R. (1979), "Silvio D'Arzo narratore per ragazzi", in *Il Ponte*, 4, pp. 471-480.
- Marazzini C. (1984), "Lingua e stile nell'opera di Silvio D'Arzo," in *Silvio D'Arzo. Lo scrittore e la sua ombra*. Atti delle giornate di studio (Reggio Emilia, 29-30 ottobre 1982), Firenze, Vallecchi, pp. 115-125.
- Pontremoli G. (2004), "Silvio D'Arzo e la cosiddetta letteratura per l'infanzia", in *Silvio D'Arzo scrittore del nostro tempo. Atti della giornata di studi* (Reggio Emilia, 13 aprile 2002), Aliberti, Reggio Emilia, pp. 105-125.
- Reitano S. (2013), "Il cursus nella 'prosa magica' di Dino Buzzati: una rilettura ritmica del Deserto dei Tartari", in *Studi buzziatiani*, XVIII, pp. 63-88.
- Sebastiani A. (2007), "Silvio D'Arzo ritrovato. *La valanga* (1934) – *Fine di Mirco* (*Quadrivio* – *Tevere*, 1940)", in *Palazzo Samvitale*, 21-22, pp. 11-78.
- Sebastiani A. (2019), "Il manoscritto ritrovato: *Gec dell'Avventura* di Silvio D'Arzo. Questioni filologiche preliminari", in *Studi e Problemi di Critica Testuale*, 99, 2, pp. 207-252.
- Sebastiani A. (2019a), "L'abbandono di una poetica. Intertestualità e processi di riscrittura in *Gec dell'Avventura* di Silvio D'Arzo", in *Otto/Novecento*, 2, pp. 23-52
- Sebastiani A. (2020), *Gec dell'Avventura, un altro D'Arzo possibile*, in D'Arzo S., Affinati E. (2020), pp. V-XXIV.
- Sebastiani A. (2020a), *Nota al testo. Il manoscritto del «libro per ragazzi»*, in D'Arzo S., Affinati E. (2020), pp. XXV-XXXVI.
- Segalina T. A. (2020), "Usi e funzioni della cadenza ternaria nell'opera di Pavese", in *Ticontr. Teoria Testo Traduzione*, 13: <https://doi.org/10.15168/t3.v0i13.410>.
- Stracuzzi R. (2004), "Problemi di filologia darziana: intorno a due recenti edizioni di *Casa d'altri*", in *Studi e Problemi di Critica Testuale*, 69, pp. 149-171.
- Testa E. (2004), "Lingua e dialogo in *Casa d'altri*", in *Silvio D'Arzo scrittore del nostro tempo*. Atti della giornata di studi (Reggio Emilia, 13 aprile 2002), Aliberti, Reggio Emilia, pp. 29-41.
- Vignali E. (2010), *Silvio D'Arzo scrittore fra la provincia e il mondo*, Bologna, Archetipo libri.
- Zoppi M. (2012), "«Raccontare è monotono»: il ritmo della prosa in «Feria d'agosto» di Cesare Pavese", in *Acme – Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano*, LXV, 3, pp. 201-220.



## LEGGERE E SCRIVERE. L'EREDITÀ DI FABRIZIO FRASNEDI

*Guido Conti*

Ho conosciuto Fabrizio Frasnedi ai seminari di lettura che teneva presso l'Università di Bologna nel 1985. Allora era un ricercatore di Didattica dell'italiano, collaborava con Maria Luisa Altieri Biagi ed Ezio Raimondi. Sono state le prime lezioni che ho frequentato e ricordo che l'impatto fu piuttosto traumatico. Mi sono diplomato all'Istituto Magistrale con l'aggiunta dell'anno integrativo, perché allora, per accedere all'Università, bisognava aver frequentato cinque anni di superiori. A Parma c'era Magistero ma io volevo frequentare Lettere a Bologna, volevo il meglio pur non avendo una adeguata preparazione. Mi piaceva leggere e studiare, e soprattutto scrivere. I miei genitori, a diciassette anni, mi avevano regalato una pesante macchina da scrivere per ufficio e durante l'anno integrativo avevo cominciato un romanzo senza avere idea di cosa volesse dire scrivere un romanzo. Sentivo che questa sarebbe stata la mia strada, la mia vita, e mi sono buttato anima e corpo in questa impresa. Durante l'estate lavoravo in campagna, di sera scrivevo a macchina pestando i tasti come un matto. Così arrivai a frequentare l'Università di Bologna.

I seminari di lettura di Fabrizio sono stati i più formativi tra quelli frequentati, quelli che mi hanno segnato e hanno avuto più sviluppi in seguito. Fabrizio trasmetteva passione, intelligenza, voglia di capire, libertà di approccio, coinvolgimento, e questo mi piaceva. Parlava di "vettori di senso", usava un linguaggio tecnico senza spocchia, ci metteva davanti sei pagine fotocopiate di racconti e scritture molto diverse. "E adesso ditemi come scrivono questi autori" diceva sorridendo sotto i baffi. Sulle fotocopie non c'era il nome dell'autore perché dava importanza alla scrittura. Disse che il lettore doveva essere come un musicista, doveva riconoscere la musica ad una prima lettura, doveva capire lo stile, il ritmo, la lingua e per fare questo esercizio, sottolineava, "ci vuole tempo e capacità di ascolto". "Bisogna vedere la scrittura" diceva, perché la pagina deve avere un'architettura, che oggi, con gli audiolibri, ahimè, si perde. Un esercizio che continuo a fare ancora oggi in libreria quando leggo un romanzo o un libro di racconti nuovo e mi fa decidere, dopo appena venti pagine (quando ci arrivo!), se vale la pena andare avanti, se comprarlo o no. Mi viene in mente l'esercizio che faceva Maria Corti con i suoi studenti: faceva leggere i grandi capolavori del romanzo riscritti in dattiloscritto perché il giudizio non fosse condizionato da pregiudizi di sorta, nemmeno da quello della pubblicazione.

Dopo i primi incontri Fabrizio cominciò a farci scrivere. "Non c'è lettura se non c'è scrittura, e viceversa", diceva. Per essere buoni lettori bisogna avere questo doppio movimento, come in un respiro. Con un lungo esercizio s'impara a leggere bene e così pure a scrivere, e questo insegnamento andava contro i pregiudizi mandarini di accademici e pedagoghi che, ancora oggi, continuano a pensare che la capacità di scrivere sia una dote innata. Un'idea dura a morire perché in certe interviste, autori di successo che purtroppo insegnano pure dichiarano, dall'alto delle loro copie vendute, che non s'insegna a scrivere, come se fosse un'illuminazione divina. Pur scrivendo spesso libri mediocri, si sentono unti dal Dio della scrittura e della lettura. Per contro, ai bambini come ai ragazzi, per far capire che s'impara a scrivere con grande fatica, faccio vedere la famosa foto di Hemingway che corregge il suo dattiloscritto illeggibile perché pieno di segni e

annotazioni a matita. Leggere e scrivere costa tempo e fatica e, nella società del tutto e subito, bisogna insegnare anche questo ai bambini e ai ragazzi che non amano riscrivere, correggersi e lavorare su un testo per lungo tempo.

All'università Fabrizio ci ha insegnato ad ascoltare e a vedere le scritte: le pagine erano quelle di *Una questione privata* di Beppe Fenoglio, l'inizio di *Casa d'altri* di Silvio D'Arzo, *Il dio di Roserio* di Giovanni Testori, e l'inizio di *Postoristoro*, il primo racconto di *Altri libertini* di Pier Vittorio Tondelli. Una scoperta perché capii che la scrittura era prima di tutto ritmo, musica. Così, un giorno del 1987, gli portai il dattiloscritto de *I cieli di vetro*. Mi ringraziai per aver pensato a lui. Qualche settimana dopo, mentre camminavo nel corridoio di lettere in via Zamboni al 32 con i miei amici, m'incrociò. “È magnifico! Hai scritto la cosa più bella che abbia letto da quando insegno” mi disse tutto emozionato e me lo scrisse nella pagina iniziale del dattiloscritto che custodisco con grande cura. Ero sorpreso e confuso da quelle parole. Mi aveva preso in contropiede. Poi mi disse. “Sei un istintivo e non governi la scrittura. Devi imparare a controllarla, a guidarla! Sei un cavallo pazzo! Adesso vieni con me, lo leggiamo insieme e ti aiuto”.

Con lui ho lavorato per due anni al mio primo romanzo e ho fatto, all'Università di Bologna, la mia prima scuola di scrittura. Un corso privilegiato con un Maestro. Mentre seguivo le lezioni di Ezio Raimondi e imparavo a creare mappe letterarie, con Fabrizio imparavo a leggere e scrivere, a “vedere” la mia scrittura. Per capire meglio lo stile e le tecniche della scrittura, mi laureai con Guido Guglielmi, che amava aprire un libro di poesie, leggerle e commentarle. Volevo arrivare a muovermi tra le pagine di un libro come lui. Mi sono laureato con una tesi di stilistica su Camillo Sbarbaro, studiando il passaggio dalla poesia di *Pianissimo* ai frammenti in prosa dei *Trucioli* del 1920. In pratica avevo fatto tre università in una. Questo era quello che offriva l'Università di Bologna negli anni Ottanta, una vera officina tra studenti e professori.

Fabrizio segnava il mio dattiloscritto con grande cura e rispetto, mi aiutava a capire cosa avevo fatto. Io gli spiegavo come scrivevo, avevo preso il ritmo della macchina da scrivere. Mi piaceva che nel testo certe parole tornassero ossessive, martellanti, come martellavano le dita sui tasti. In realtà, per imparare a scrivere, ho impiegato almeno una decina di anni, e non ho ancora imparato, per esempio, la scrittura teatrale. Non ho esperienza in quel campo e non so farlo. Potrei provare ma questo la dice lunga sul fatto che non bisogna parlare di scrittura in senso generico ma di *scritture*, e come queste scritture bisogna impararle sul campo leggendo e scrivendo.

Da lui ho imparato il corpo a corpo con la pagina sia letta che scritta, ho imparato a lasciarmi andare allo scrivere e, nello stesso tempo, a rileggermi, ad avere un controllo continuo della frase e della pagina. Fu così che mi mandò dal suo amico Pier Vittorio Tondelli. “Deve leggerti, ha un progetto, Under 25, dove pubblica racconti di giovani autori. Vive a Milano, lo chiami, intanto gli mando io una copia del dattiloscritto e gli parlo di te.”

Io non conoscevo e non avevo mai letto Pier Vittorio. Lessi *Altri libertini*. Raccontava il mondo che io vivevo tutti i giorni, nei fine settimana, tra discoteche, birrerie, musica e la droga che girava tra gli amici... A Milano, in via delle Abbadesse, dove Tondelli abitava, ho ricevuto la seconda grande lezione di scrittura. Mi aveva accolto nel suo bellissimo appartamento, con la televisione accesa sintonizzata su MTV con i video musicali senza volume. “Perché scrivi in endecasillabi e settenari?” mi disse. “Hai ritmo”. Spiegai a Pier Vittorio quello che avevo detto a Fabrizio. Anche lui aveva sottolineato le frasi con la matita, con grande riguardo. Fu un pomeriggio di lettura e di scambio. “Se puoi, quando ti correggi, toglì un aggettivo, non usare mai le endiadi con gli aggettivi perché toglì forza ad entrambi”. Alla fine mi disse: “Prova a togliere un aggettivo da questa tua frase: ‘La pianura era grigia e nebbiosa’” Dissi di togliere *grigia*. “‘La pianura era nebbiosa’ va bene,

perché nell'aggettivo *nebbioso* c'è l'idea di grigio, ma se tolgo *nebbiosa* nella frase e leggo 'La pianura era grigia', dico una cosa diversa. Lì non c'è l'idea di nebbia. Alla fine" mi disse Pier Vittorio, "non devi togliere nessun aggettivo, la frase devi lasciarla così, perché quello che conta nella tua scrittura è il ritmo e togliendo un aggettivo cade il ritmo, capito?"

Così ho lavorato con Fabrizio e con Pier Vittorio. Parola per parola, frase per frase, virgola dopo virgola. Leggevo, correggevo e cercavo di capire come funzionasse la mia scrittura. "Scrivimi un racconto per Under 25" mi disse Pier Vittorio. "Tu sei uno scrittore di racconti". E tutto questo lo devo alla generosità di Fabrizio.

Un giorno mi arrivò una cartolina di Pier Vittorio che si scusava, con grande gentilezza, di aver sottolineato il mio dattiloscritto. Una cortesia e un riguardo per il lavoro di un giovane, sconosciuti a tanti editor giovani, spesso poco bravi e arroganti, che oggi lavorano nella grande editoria.

Qui è cominciata la mia carriera di scrittore. Ho pubblicato il mio primo racconto sul terzo volume di Under 25, *Papergang*, nel 1991 grazie a Fabrizio e a Pier Vittorio. Quest'ultimo era stupito del fatto che scrivessi racconti di contadini, storie legate alla terra, quando lui scriveva di discoteche, di giovani ai margini con un linguaggio forte, che imitava il flusso e il ritmo del parlato. La sua apertura verso le scritture di ragazzi più giovani era per lui un confronto necessario. Anni dopo ho saputo quanto abbia lottato contro l'editore Canalini della casa editrice Transeuropa che non voleva il mio racconto perché nella raccolta "stonava". Tondelli nella sua introduzione mi definì "fuori moda". In verità la mia poetica e la mia ricerca sono state altro, più verso le tradizioni che le mode, un'attenzione ai tempi lunghi della letteratura, alle costanti e ai ritorni più che ai mutamenti: un modo diverso di guardare al presente ricollegandolo con il passato. Sentivo l'urgenza di salvare quel mondo in cui lavoravo da mattina e sera, con le sue storie folli, dure, a volte magiche. Un mondo, quello agricolo-contadino, che sarebbe per sempre scomparso e mutato con l'industrializzazione e la coltivazione intensive degli ultimi tre decenni.

Nel 1989 vinsi anche un concorso indetto tra tutti gli studenti di Bologna, con in giuria Raimondi e Guglielmi, che ancora non era mio relatore di tesi, e molti altri professori tra cui Emilio Pasquini e Fabrizio: la mia vita era segnata. I due racconti finirono prima nella raccolta *Della pianura e del sangue* pubblicata nel 1995 da Guaraldi e poi nella raccolta definitiva *Il coccodrillo sull'altare* edita da Guanda nel 1998, che mi aveva portato grandi soddisfazioni, con tanti premi tra cui il prestigioso premio Chiara dedicato ai libri di racconti. Maria Corti, in giuria, mi prese da parte e mi disse parole d'incoraggiamento e di continuare a scrivere: le parole dell'autrice de *La felicità mentale. Nuove prospettive per Cavalcanti e Dante*, su cui avevo studiato, valeva più di un esame all'Università. Per mettere insieme i quindici racconti de *Il coccodrillo sull'altare*, alla fine, ci avevo messo dieci anni.

Fabrizio ha continuato a seguirmi negli anni, mi leggeva, sapevo che parlava di me a lezione. Un anno mi chiamò perché nella SSLiMIT (Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori) di Forlì dove insegnava, una ragazza, come tesi di laurea, aveva tradotto alcuni miei racconti in tedesco. Andai personalmente alla discussione e fu un'esperienza stranissima, ma ancora una volta Fabrizio mi accompagnava con discrezione. Credeva nel mio lavoro. E questo era un dono che raramente ho trovato nel mondo dell'editoria e delle lettere.

Dopo l'Università ho fatto tre anni di giornalismo in un settimanale di provincia, sperimentando e imparando, sul campo, i vari generi della scrittura giornalistica: la recensione, la cronaca, le interviste, il reportage, l'articolo di fondo, senza escludere i pezzi pubblicitari, quelli forse più difficili da scrivere. In quattro scrivevamo quaranta pagine alla settimana. È stata una grande palestra, poi ne sono uscito. Nella mia inquietudine non

volevo fare il giornalista, non ero tagliato per quel lavoro, non mi piaceva. Però volevo imparare le scritture, i diversi modi per leggere il mondo.

Fabrizio mi volle alla festa che organizzò quando diventò ordinario. Ero diventato un suo amico. C'erano tutti i professori dell'Università, i miei maestri. Ero molto intimidito. Mi aggiravo con il bicchiere in mano in giardino, di sera. Fabrizio cantò operette divertenti accompagnato da un pianista, mostrando tutto il suo amore per l'opera, il teatro e il canto. Avevo appena pubblicato *Il taglio della lingua* da Guanda, un racconto lontano dalla tradizione italiana, con cui volevo iniziare a mio modo il nuovo secolo e il nuovo millennio: è la storia di un bambino con la lingua lunga che tutti gli vogliono tagliare perché è un mostro. Mi ricollegavo alla tradizione del racconto europeo. Fabrizio mi sgridò per quell'inizio che a me non pareva così sconvolgente, ma era rimasto molto colpito dalla storia e dalla scrittura. Un racconto che ha accolto lettori e letture molto diverse nel tempo e che sta maturando e imponendosi negli anni.

Intanto avevo cominciato a leggere molto. Sulla scia di Silvio D'Arzo avevo letto tutti gli scrittori della mia terra. Per diventare uno scrittore dovevo trovare la mia voce: era quello che mi diceva sempre Fabrizio; così mi aveva detto Tondelli e poi Bevilacqua, di cui ero diventato amico dopo la pubblicazione del mio primo libro. Per imparare a scrivere dovevo capire chi ero, quali autori erano parte di me, così ho cominciato a leggere, mettendo da parte la tradizione critica. Seguivo la strada tracciata dal saggio *Cabine! Cabine!* di Tondelli. Così ho scoperto Guareschi e Zavattini, due giganti del Novecento che erano partiti dalla mia città ed erano approdati alla fama mondiale. Leggendo mi accorgevo di quanta poca considerazione critica godessero come scrittori. E così per tanti altri autori fondamentali per la mia formazione letteraria e umana. Allora ho capito che i frutti del lavoro e dell'insegnamento di Fabrizio sul leggere aveva altre prospettive: leggere bene voleva anche dire restituire ai miei maestri-scrittori la giusta lezione, raccogliere e mettere in ordine la loro opera trascurata, sperduta in archivi e in biblioteche polverose, dimenticata spesso da una critica ideologica e superficiale che aveva fatto il suo tempo.

Sentivo l'esigenza di rimettere in ordine il lavoro dei miei maestri, così sono diventato editore. Fabrizio mi aveva fatto capire come leggere bene, e dunque fare critica, avesse un fondamento etico e civile. Il lavoro intellettuale, se non è supportato da un'etica di fondo, non vale nulla. Scrivere racconti, fare critica, fare l'editore, fare l'insegnante erano diversi modi di dare un senso alla mia vita e, nello stesso tempo, d'inverare il destino dei morti che mi avevano preceduto con la loro letteratura. Bisogna farsi carico della loro eredità e restituire ad altri la loro lezione. Era quello che faceva con me Fabrizio indicandomi la strada. Tutto questo aveva risvolti importanti: la narrativa, la critica, la saggistica, l'editoria e la didattica erano forme di uno stesso modo di leggere, di vivere e di guardare il mondo. Tutte queste attività, che sembravano dall'esterno dispersive, in realtà erano generate da una stessa idea di fondo, cioè leggere bene. E le diverse scritture, i diversi modi di lavorare e di scrivere avevano la stessa dignità.

Così è nata a Parma, come cooperativa editoriale, "Il cavaliere azzurro", poi trasfusa nel 2002 nella MUP, la Monte Università Parma editore, che metteva insieme la Fondazione di Banca Monte Parma insieme all'Università della città. L'anno successivo ho ideato "La Biblioteca Parmigiana del Novecento", 39 volumi di autori parmigiani anche poco letti e conosciuti distribuiti in allegato con "Gazzetta di Parma", una collana che aveva venduto complessivamente oltre 150 mila copie. Avevo portato nelle case dei parmigiani la loro letteratura, con romanzi, racconti e saggi di grandi autori. Un'operazione culturale rivoluzionaria che innovava l'idea di mettere i libri di narrativa in allegato ai giornali. A seguito del successo dell'iniziativa, "La Nuova Sardegna" ci aveva contattato e aveva creato la collana "L'isola dei tesori" con soli autori sardi.

Quando ho fondato la MUP ho chiamato subito Fabrizio e gli ho chiesto di curare e di scrivere l'introduzione alla prima raccolta di tutte le opere di Silvio D'Arzo, un volume dedicato alla narrativa e un altro alle *Lettere*, curato da un bravo critico giovane come Alberto Sebastiani. E lui, sempre un po' restio a scrivere, votato all'insegnamento orale come nella più vera tradizione ellenica, aveva scritto una splendida introduzione che resta uno dei capisaldi critici sull'opera di Silvio D'Arzo.

Quando lavoravo al mio manoscritto con Fabrizio ho capito quanto fosse importante trasmettere la lezione appresa e la ricerca che stavo facendo agli studenti, agli insegnanti e alle persone comuni. Le sue idee erano innovative: la lettura del testo ad alta voce come meta di un lavoro interpretativo e critico; la lettura mai semplicistica di testi anche complessi a partire dalle scuole elementari; la lettura della poesia come primo approccio alla scrittura in prosa; l'idea che leggere vuol dire fare sempre ricerca anche al di fuori dell'ambito universitario. Insegnare in ogni ordine e grado dalle elementari ai master di comunicazione... tutto gravitava attorno all'idea di leggere che Fabrizio mi aveva trasmesso, un'idea poi declinata, come ho scritto, nella realtà quotidiana dell'editoria e della didattica. Così sono nati i primi corsi di lettura e scrittura che tengo ormai da più di venticinque anni in scuole e soprattutto biblioteche. Da lui avevo capito che per imparare a scrivere non ci sono regole preconfezionate, bisogna leggere di tutto, investigare nelle officine dei grandi autori e rovistare nella scatola dei loro attrezzi. Fabrizio tornava spesso alla lettura delle *Lettere d'amore a Louise Colet* di Flaubert, che mi aveva indicato come strumento di lavoro fin dai primi incontri a Bologna, o a libri come *Grande Sertão* di João Guimarães Rosa.

Tutto questo lavoro di lettura e insegnamento ha dato vita ai 12 volumi della collana "La scuola del racconto" pubblicati in allegato con il "Corriere della Sera" nel 2014. Avevo messo a frutto la sua lezione, il suo metodo di lavoro. Così, quando Rizzoli decise di pubblicare *Imparare a scrivere con i grandi* (Conti, 2016a) sulla falsariga della collana e con autori nuovi, ho dedicato il libro a Fabrizio e alla sua memoria. Glielo dovevo, quel libro era il frutto germogliato in me del suo insegnamento.

Mettendomi nell'ottica di essere un lettore-scrittore, avevo capito, per esempio, che il racconto *La tana* di Kafka, il suo ultimo racconto scritto pochi mesi prima di morire (molto più importante per me de *La metamorfosi*), non era senza finale come vuole la vulgata di critici anche importanti. Il suo capolavoro testamento era finito così perché non poteva finire in altro modo e lo avevo dimostrato tecnicamente, doveva interrompersi così, non c'era altra scelta da parte dello scrittore, per cui *La tana* sembra senza finale ma, in verità, è un racconto concluso.

Leggendo tutto Maupassant avevo capito come riscrisse continuamente gli stessi racconti anche due o tre volte, come variazioni sul tema. Maupassant mi insegnava come affrontare lo stesso racconto da diversi punti di vista, rendendo sempre nuova un'idea già usata.

Leggendo Guareschi avevo capito che i racconti di don Camillo, Peppone e il Crocifisso che parla (una triade e non una coppia) non erano "romanzi", come ha scritto nella sua storia letteraria del Novecento Giulio Ferroni (il volume dedicato al Novecento, ahimè, è ancora usato come manuale per gli studenti universitari), erano "favole vere" che si ricollegavano alla grande tradizione italiana della novella, all'epopea, con un personaggio ciclico già presente nel Decameron del Boccaccio, e alla tradizione religiosa, umoristica e aneddotica dei Piovano Arlotto o delle forme delle agiografie dei santi. Guareschi porta nel Novecento un'altra tradizione letteraria che non ha nulla da condividere con la filosofia del nichilismo. La tradizione umoristica del Novecento, dei giornali umoristici e satirici, completamente ignorata dalla critica e dalla storiografia ufficiale, è diventata sempre più importante e imperante nei miei studi e nelle mie ricerche, trovando affinità

negli studi di Daniela Marcheschi e di Amedeo Anelli, direttore di “Kamen”, una delle più importanti riviste di ricerca tra poesia arte e filosofia di questi ultimi 30 anni. E da queste ricerche sono nate decine di mostre dedicati alla storia del giornalismo satirico, agli scrittori-disegnatori del Novecento, un secolo che deve essere riscritto con prospettive e tradizioni completamente diverse, con categorie nuove rispetto ad un canone e ad una storiografia che ha fatto il suo tempo e si rivela sempre più incancrenita.

Ma tutta questa rivoluzione nasceva dall'applicazione del concetto di lettura che avevo imparato da Fabrizio. Così è accaduto con il lavoro di riordino dell'opera di Cesare Zavattini, che mi ha accompagnato in tutti questi anni, con *Dite la vostra* (Guanda, 2002), dove mostravo la nascita di uno dei romanzi più importanti degli anni Trenta, *Parliamo tanto di me* (Bompiani, 1931); alla cura del carteggio di una vita tra Cesare Zavattini e Attilio Bertolucci, *Un'amicizia lunga una vita. Carteggio 1929-1984* (MUP editore, 2005); e infine con *Cesare Zavattini a Milano, 1929-1939. Letteratura, rotocalchi, radio, fotografia, editoria, fumetti, cinema, pittura* (Libreria Ticinum Editore, 2018), in cui ho dimostrato la centralità di questo scrittore negli anni Trenta, diventato “il padrone di Milano” avendo lavorato per Rizzoli, Mondadori, Bompiani e l'EIAR. Una visione completamente diversa dell'immagine che avevo ricevuto dalla storiografia canonizzata degli anni Trenta: *I poveri sono matti* (Bompiani, 1937) è uno dei grandi capolavori di Zavattini e degli anni Trenta, degno di stare allo stesso livello de *La coscienza di Zeno* e di *Uno nessuno centomila* di Pirandello. In questo modo la rilettura di Zavattini sovvertiva il canone di critici e storiografi che relegano una serie di scrittori centrali nella storia del Novecento a “umoristi” o, peggio ancora, a “sceneggiatori per il cinema”. L'idea di leggere di Fabrizio portava, dunque, ad una revisione del canone letterario e ad una discussione aperta della tradizione storiografica e dei valori in campo, apertamente critica verso paludate visioni della storia letteraria che hanno fatto, ormai, il loro tempo (si veda anche, per i secoli passati, la rilettura di Baretta in Conti, 2020, e quella di Collodi in Conti, 2015).

Nel 2000 ho vinto il concorso per le scuole elementari e medie superiori ma, quando mi hanno chiamato in ruolo, ho declinato il duplice invito: facevo l'editore, avevo la responsabilità di una casa editrice e di otto persone assunte, e soprattutto non volevo e non potevo farmi ingabbiare nella burocrazia della scuola. Non volevo agire dall'interno ma dall'esterno. Non ho mai dimenticato di essere un maestro elementare che ha fatto tesoro della lezione di grandi educatori come Alberto Manzi, Lorenzo Milani e Mario Lodi. Nell'insegnamento di Fabrizio ci trovavo la stessa energia e la stessa passione fuori dagli schemi di questi maestri. Perché per Fabrizio bisogna parlare di maestro, di educatore, di filosofo peripatetico, dove il dialogo diretto con l'allievo o con il collega era più importante di qualunque saggio scritto.

Fabrizio era aperto al nuovo, era curioso verso le nuove tecnologie e i loro effetti sul nostro modo di parlare e di scrivere; era contro gli atteggiamenti apocalittici e catastrofici e disponibile alla sperimentazione didattica in tutte le sue forme. Questo atteggiamento di Fabrizio l'ho fatto mio.

Quando a metà degli anni Novanta si cominciava a parlare di Internet, di stampa digitale, di *print on demand*, di telefoni cellulari, ho capito subito, grazie all'incontro con il mio primo editore Mario Guaraldi, quanto fossero importanti queste innovazioni per l'editoria, la scuola e la didattica nelle scuole di ogni ordine e grado. Sempre con Guaraldi, nel 1999, abbiamo pubblicato *Gli aborigeni nella foresta di cemento*, un libro di racconti nato in una prima superiore del liceo scientifico grazie a Remigio Galli, un professore che era stato il mio insegnante di latino alle Magistrali. Scrivere racconti e pubblicarli in un libro era un progetto didattico innovativo, una evoluzione del giornalino di classe tanto amato da Mario Lodi. Le nuove tecnologie di stampa mettevano a disposizione strumenti per insegnare un altro tipo di scrittura rispetto a quella tradizionale. A scuola si scrive la brutta,

si riscrive (quando va bene) in bella e poi si consegna, e quel testo io non lo vedrò mai più. Con la creazione di un libro costringevo i ragazzi a lavorare maggiormente sullo stesso testo. Dei vari racconti scritti se ne sceglieva insieme uno per ogni alunno, e lo si riscriveva fino a quando non era pronto per il libro. Lo si rielaborava attraverso un lavoro che durava qualche mese. La trascrizione del testo (precedentemente scritto a mano) grazie ai programmi di videoscrittura comportava un altro passaggio, con una attenzione alla punteggiatura e agli accenti corretti (la tecnologia al servizio della punteggiatura). Si passava quindi alla fase della creazione dell'indice con un lavoro di gruppo in classe, dell'inserimento di fotografie create dai ragazzi con fotocamere e cellulari (preceduto da lezioni sull'educare allo sguardo e alla lettura dell'immagine) a commento del testo e, infine, alla correzione bozze prima della stampa, con tanto di lettura e presentazione del libro in pubblico. Ne veniva fuori un'idea completamente diversa di scrittura, con ricadute didattiche e valutative sul lavoro dell'alunno importanti: giudicavo il lavoro sull'impegno, la volontà, il tempo dedicato alla riscrittura, con una valutazione finale più corretta rispetto alle singole prove dei temi in classe. Una didattica della scrittura e della lettura (leggevo in classe almeno una trentina di racconti brevissimi di autori del Novecento che potevano essere utili come modello) che rivoluzionava l'idea di scrittura nella scuola. Il primo libro di Guaraldi era stato presentato al Parlamento Europeo di Strasburgo nel gennaio del 2000 grazie all'interesse del semiologo Paolo Fabbri che aveva visto nel nostro lavoro editoriale un progetto d'avanguardia didattica ed educativa.

Da questa prima prova, nell'arco di dieci anni, sono nati circa una settantina di titoli, tra scuole elementari, medie e superiori e corsi di scrittura in biblioteche. L'ultimo è un libro di racconti di ragazzi di un istituto tecnico di Parma (Conti e Vaja, 2018), che fa riflettere su quanto la scuola giudichi un ragazzo su prove di italiano che si riducono al solo tema quando, su altre forme di scrittura, i ragazzi rivelano una creatività sorprendente, con capacità linguistiche, conoscenza di registri, ritmi, idee, letture e riflessioni che non si rivelano attraverso le prove tradizionali. Le prove INValSI e le regole dello *storytelling*, così tanto di moda oggi e accolte con grandi entusiasmi senza alcuna riflessione critica, hanno portato la scuola ad insabbiarsi in una strada, a mio parere, senza futuro, sempre più miope e atrofizzante.

Questa passione e necessità per l'insegnamento anche nelle scuole primarie mi ha spinto a scrivere per i bambini, a esplorare la scrittura della favola così centrale nel Novecento. Mi piaceva l'idea di lavorare anche sul rapporto scrittura-disegno, dove l'illustrazione non fosse solo accompagnamento al racconto, ma allargasse il senso e sviluppasse la storia attraverso l'immagine. Una dimensione, quella dello scrivere e disegnare, tipicamente emiliana, che ha portato risultati importanti. Così è nata la trilogia della cicogna Nilou, *Il volo felice della cicogna Nilou* (Rizzoli, 2014); *Nilou e i giorni meravigliosi dell'Africa* (Rizzoli, 2015); *Nilou e le avventure del coraggioso Hadi* (Libreria Ticinum Editore, 2018), tradotti in Corea del Sud, Spagna, Grecia, Austria e Cina. L'anno scorso ho pubblicato *Un giorno tornerò da te, un'amicizia lunga 8000 chilometri* (Libreria Ticinum Editore, 2020). La necessità di lavorare sulla lettura con i bambini, cercando di formare una testa pensante "ben fatta", come amava ripetere Fabrizio, citando Montaigne, ha dato questi sviluppi.

Un ultimo ricordo di Fabrizio. Alla fine del 2012 mi chiama al cellulare. Era tempo che non ci vedevamo e ci sentivamo. Aveva letto *Il grande fiume Po* che avevo appena pubblicato da Mondadori. "Hai scritto un capolavoro!" mi disse al telefono. "Hai scritto un grande libro". Ancora una volta aveva ragione lui. All'Università mi diceva: "Vedrai, uno scrittore matura a quaranta, cinquant'anni. Deve maturare anche come uomo. Non avere fretta". E così è stato. Nella sua voce c'era la soddisfazione di aver avuto ragione, che il mio lavoro aveva inverato anche il suo. Il successo è il participio passato del verbo *succedere*, e per me

è sempre stato più importante il succedere del successo, ma la sua morte mi ha insegnato a dare importanza anche a questo, perché il lavoro non ripaga solo il singolo. Il lavoro di ognuno di noi porta con sé anche tanto del lavoro e dell'impegno di altri, come ho cercato di raccontare in questo ricordo. La sua morte mi ha impedito di condividere con lui la gioia del libro di Zavattini a Milano, il viaggio letterario che ho fatto con *La città d'oro. Parma la letteratura 1200-2020*, scritto in occasione di Parma Capitale della cultura. Con un grande rammarico che mi addolora. Gli avevo promesso che avremmo festeggiato *Il grande fiume Po* insieme a Bologna, lo sarei andato a trovare, poi, come accade spesso, si viene travolti dagli impegni, dalla vita, e le promesse talvolta vengono disattese. Non sapevo della sua malattia. La sua scomparsa mi ha lasciato un vuoto, mi ha fatto riflettere anche su questa mia mancanza. Nell'amicizia c'è anche un'etica che non bisogna dimenticare. La sua scomparsa mi ha chiarito, ancora una volta, che nel nostro lavoro si dà luce anche al destino altrui. Nel proprio lavoro bisogna dare compimento anche al lavoro dei propri Maestri, di chi ci ha insegnato e ci ha preceduto. E questo è un altro aspetto importante della bellezza della vita. Nel nostro destino c'è anche quello di farsi carico della vita altrui (non l'ho fatto anche scrivendo la biografia di Guareschi o ricostruendo i pezzi della vita di Cesare Zavattini?). Bisogna vivere continuando ad allargare quel mondo e quegli orizzonti tanto cari a Fabrizio, e questo insegnamento che mi ha fatto da guida, non lo dimentico, e non l'ho mai dimenticato.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Conti G. (2015), “Prefazione” in Collodi, *I racconti delle fate. Storie allegre*, a cura di Bouchard F., Edizione Nazionale delle Opere di Carlo Lorenzini, vol. IV, Giunti, Firenze, pp. 13-18.
- Conti G. (2016a), *Imparare a scrivere con i grandi*, Milano, Bompiani.
- Conti G. (2016b), “Per una nuova didattica della scrittura”, in *Incontri nell'Aula 18. Due antologie in un unico libro*, Libreria Ticinum editore, Voghera, pp. 135-139.
- Conti G., Vaja S. (2018a), “Per una diversa idea di didattica”, in *Officina Itis, Racconti, poesie, biografie, canzoni, Laboratorio di scrittura con l'istituto tecnico Leonardo da Vinci di Parma*, a cura di Conti G., Vaja S., Libreria Ticinum editore, Voghera.
- Conti G. (2018b), “Un bellissimo viaggio”, in *La voce degli alberi*, a cura di Conti G., in collaborazione con le classi 4 della scuola primaria Leonardo da Vinci di Voghera, Libreria Ticinum editore, Voghera, pp. 194-197.
- Conti G. (2020a), “Imparare a scrivere leggendo Alberto Arbasino”, “Un solimano della letteratura: Alberto Arbasino”, in *Passeggiando con Alberto Arbasino*, Libreria Ticinum editore, Voghera, pp. 142-153, pp.154-166.
- Conti G. (2020b), “Giuseppe Baretta scrittore. Prosa e stile di uno scrittore contemporaneo”, in Marcheschi D., Savoia F (a cura di), *Giuseppe Baretta, a trecento anni dalla sua nascita*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 135-154.
- Tondelli P.V. (2011), *Opere*, 2 voll., a cura di Panzeri F., Bompiani, Milano.



