

LO SGUARDO E LA VOCE. LEZIONI DI FOCALIZZAZIONE

*Cristiana De Santis*¹, *Chiara Panzieri*²

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 lavoro³. 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

¹ Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

² IC Matteotti-Pellico - Torino.

³ 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).

agli «scarti generazionali» (Tondelli, 2011: 683 ss.), fino ad allora esclusi dall'industria editoriale, uno spazio in cui raccontarsi.

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 frasnedianiana (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 μ , 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)⁴ 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)⁵. 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 reimmettere 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

⁴ «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*).

⁵ Un terzo volume, benché pronto per le stampe, è poi rimasto inedito.

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 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 linguistica⁶. 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 avvicinabile 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

⁶ 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).

anni grazie ai laboratori di scrittura poetica per bambini tenuti in Italia dal poeta statunitense Kenneth Koch (1980).

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 Frasnedi⁷. 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)⁸; 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*⁹:

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?

⁷ 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).

⁸ 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).

⁹ 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 – 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?

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. Iniziavo 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 pidin. 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.