

Premessa

Campo della mia ricerca è l'esperienza della lettura. Il motivo di questa scelta è tanto semplice quanto profondo ed è l'interesse amoroso che nutro nei confronti dei libri intesi come macchine per immaginare. Macchine di bellezza e complessità multiformi i cui ingranaggi vengono messi in moto durante l'atto della lettura. È grazie alla fatica del lettore – il quale trasforma in immagini, nella sua mente, ciò che sta leggendo – che l'opera letteraria ha modo di venire alla luce, di vivere la sua vita unica e irripetibile, di compiersi: ogni volta che un testo incontra un lettore, infatti, ciò che è racchiuso, “in potenza”, tra le pagine, assume una forma i cui tratti specifici dipendono dal concorrere di molteplici fattori, innanzitutto storico-culturali – legati cioè all'epoca e al luogo in cui tale incontro si dà – ma anche più squisitamente individuali e contingenti, connessi alla formazione di ciascun lettore e al contesto del singolo atto di lettura.

Tra i tanti fattori sui quali avrei potuto orientare la mia attenzione nel corso dei tre anni di Dottorato ne ho scelto uno che mi è particolarmente caro in quanto strettamente legato alla natura del mio amore per i libri: un amore che riguarda – anche – i libri in quanto oggetti, in quanto prodotti dell'intelligenza dotati di un corpo con qualità evidenti al primo sguardo – come la ricchezza d'una rilegatura o la memorabilità di una copertina, l'eleganza di un carattere o l'intelligenza compositiva di una pagina – e qualità più nascoste che si possono scoprire e apprezzare soltanto scorrendone le pagine con pazienza, palpanone la grana, annusandone le pieghe più segrete. Mi trovo, in questo senso, perfettamente d'accordo con il padre di Amos Oz, il quale – così per lo meno racconta lo scrittore nella sua autobiografia – aveva coi suoi libri un rapporto addirittura «carnale»:

Amava toccarli, frugarli, accarezzarli, annusarli. Era infoiato per i libri, incapace di trattenersi, allungava subito le mani, fossero anche stati libri altrui.¹

Un atteggiamento pienamente comprensibile, prosegue Oz, perché «i libri di una volta», i libri del padre che aveva avuto occasione di sfogliare da bambino, nel suo ricordo sono addirittura «sexy»:

¹ A. Oz, *Una storia d'amore e di tenebra* [2002], Milano, Feltrinelli, 2005, p. 31.

c'era di che annusare, accarezzare, tastare. C'erano libri con le scritte dorate sulla copertina che ancora profumavano, un po' ruvide al tatto, così che dalle mani passava tutto un brivido sulla pelle, come quando si tocca qualcosa di intimo e inaccessibile, qualcosa che un po' frema e trema, sotto le tue dita. C'erano poi libri con la copertina in cartone rivestita di stoffa, appiccicata con una colla dall'odore incredibilmente sensuale. Ogni libro aveva il suo odore segreto ed eccitante. A volte la copertina di stoffa si staccava un poco dal cartone, si scompigliava come una gonna sfacciata, e che fatica non gettare l'occhio verso l'interstizio buio fra il corpo e il tessuto, non attingervi sentori da vertigine.²

Il passo è un po' lungo, ma di una bellezza abbagliante, e ho scelto di riportarlo senza tagli per la sua capacità di restituire la natura fisica, quasi erotica, del piacere che certi libri sanno donare a chi li prenda in mano e li esplori, non soltanto con la vista, ma con tutti gli altri sensi: col tatto e l'olfatto, in primo luogo; e poi con l'udito: il fruscio della pagina voltata accompagna infatti il viaggio del lettore nei territori dell'immaginario, scandendone il ritmo con voce mutevole. Sul gusto, per il momento, ho ancora qualche dubbio: tranne che in alcuni casi eccezionali, come quello raccontato da Oliver Jeffers³, si tratta, per quanto ho avuto modo di vedere, di un senso ancora poco sfruttato dai lettori, per quanto accaniti.

Il rilievo che gli aspetti materiali del libro rivestono in relazione alla figura del lettore, nel contesto di qualsiasi esperienza di lettura, è sottolineato chiaramente da Guglielmo Cavallo e Roger Chartier nell'introduzione al loro lavoro di ricostruzione della storia delle pratiche di lettura nel mondo occidentale:

Contro la rappresentazione, elaborata dalla letteratura stessa e ripresa dalla più quantitativa delle storie del libro, secondo la quale il testo esiste di per sé, svincolato da ogni materialità, bisogna ricordare che non vi è testo senza il supporto che lo offre alla lettura (o all'ascolto), senza la circostanza in cui viene letto (o ascoltato). Gli autori non scrivono libri: essi scrivono testi che diventano oggetti scritti – manoscritti, incisi, stampati e, oggi, informatizzati – maneggiati in maniere diverse da lettori in carne ed ossa le cui modalità di lettura variano secondo i tempi, i luoghi, i contesti.⁴

A rendere i libri macchine tanto affascinanti è proprio il fatto che siano oggetti fisicamente esperibili – possiamo toccarli, i libri, anzi è necessario che lo facciamo se vogliamo metterli in funzione – che consentono l'accesso a tesori appartenenti a un altro ordine di realtà, quello dell'immaginario. Ciò non significa, ovviamente, che siano immaginarie tutte le storie, le idee, le emozioni, gli elementi insomma di cui i libri sono

² Ivi, pp. 31-32.

³ Cfr. O. Jeffers [2006], *L'incredibile bimbo mangia libri*, Reggio Emilia, Zoolibri, 2009.

⁴ G. Cavallo, R. Chartier, *Storia della lettura* [1995], Bari, Laterza, 2004, p. IX.

intessuti: significa piuttosto che è nella dimensione dell'immaginazione che noi, lettori, facciamo esperienza di tali storie, idee, emozioni.

Ad accendere la mia curiosità è proprio la natura della relazione che lega le qualità sensibili del libro in quanto oggetto – in quanto sforzo intellettuale che si è fatto carta, inchiostro, colori – e il prodotto dell'atto di lettura durante il quale il lettore, impiegando gli elementi verbali e non verbali che incontra nell'esplorazione del territorio che il succedersi delle pagine dischiude al suo sguardo, dà vita a quello che nelle *Lezioni americane* Italo Calvino chiama, con un'espressione semplice ma efficace, «cinema mentale»: attività del pensiero umano che, si preoccupa immediatamente di spiegare lo scrittore, prescinde dalla nascita storica del cinema costituendone, anzi, una sorta di ideale modello, riguardando un'attività naturale della mente che «non cessa mai di proiettare immagini nella nostra vista interiore»⁵.

Che la qualità di tale «cinema» dipenda in maniera significativa da un numero cospicuo di elementi non strettamente verbali ma più ampiamente testuali, relativi cioè a un concetto di *textum* più complesso ed esteso, in cui convergono in quanto fili rilevanti del tessuto anche elementi di natura grafica come la composizione della pagina o legati alla qualità del supporto impiegato, è un'idea ormai più che centenaria – si pensi anche solo al *Coup de Dés* mallarmeano (1897) – avvalorata, oggi, anche da numerosi studi sulla testualità nati in ambito psicolinguistico e didattico⁶. Ma di tale idea io avevo una certezza intuitiva lungamente anteriore alla consapevolezza teorica che ho maturato grazie agli studi degli ultimi anni, una certezza dovuta all'esperienza personale e in questo senso tanto radicata, in me, da orientare potentemente il mio interesse di ricerca. Non ricordo con precisione quali siano stati i primi libri che ho avuto occasione di sfogliare – si tratta, credo, di libri illustrati sulle scienze naturali editi negli anni Cinquanta e Sessanta, e dunque appartenuti ai miei genitori – ma ricordo nitidamente quando ho attraversato per la prima volta la soglia che separa lo spazio dell'immaginario da quello della realtà: è successo alla metà degli anni Ottanta, quando ho avuto in dono *La storia infinita* di Michael Ende⁷. L'incontro con questo romanzo, giocato tra l'altro su un continuo scivolamento tra differenti piani della realtà – quello del quotidiano e quello della fantasia –, tematizza proprio l'incontro tra un ragazzino e

⁵ I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988, p. 83.

⁶ Cfr. L. Lumbelli (a cura di), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1988; R. Cardarelli, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

⁷ M. Ende, *La storia infinita* [1979], Milano, Longanesi, 1981.

un libro, amplificando il naturale effetto di immedesimazione provato dal lettore attraverso una serie di stratagemmi narrativi come quello di offrire a chi legge l'idea di avere in mano lo stesso libro letto dal protagonista della storia, Bastiano; il libro rubato dal protagonista della storia, infatti, ha le stesse caratteristiche di quello che il lettore tiene in mano:

[Bastiano] Sollevò il libro e lo osservò da tutte le parti. La copertina era di seta color rubino cupo e luccicava mentre la rigirava di qua e di là. Sfogliandolo vide che i fogli erano stampati in due colori diversi. Illustrazioni pareva non ce ne fossero, ma in compenso vi erano meravigliosi capilettera illustrati. Quando tornò a osservare la copertina, ci scoprì sopra due serpenti, uno scuro e l'altro chiaro, che si mordevano la coda, formando così un ovale. E in questo ovale c'era il titolo, in strani caratteri...⁸

Fu proprio l'incontro con questo libro, che sotto la sovraccoperta esibiva una rilegatura in seta «color rubino cupo» con due serpenti che si mangiavano la coda ed era stampato con inchiostri differenti, a farmi scoprire il piacere di leggere, di accedere al mondo immateriale che vive nella durata della lettura, dove avvengono incontri i cui effetti possono riverberarsi anche sul piano di realtà che abitiamo quotidianamente. Il fascino di quel mondo, al quale accedevo consapevolmente per la prima volta, non era però dovuto soltanto all'abilità narrativa di Ende e alla qualità della sua scrittura: anche i differenti colori degli inchiostri e la grana spessa della carta su cui la storia era stampata avevano un ruolo decisivo nella costruzione della particolare aura che il racconto esercitava su di me, del fascino col quale – un giorno dopo l'altro – mi strappava ai miei compiti ordinari consentendomi di esplorare un territorio dell'esperienza intellettuale affatto nuovo, lo spazio dell'immaginario.

Credo che il salutare shock dovuto a questa esperienza personale abbia sottilmente e profondamente orientato, a distanza di oltre vent'anni, il mio interesse di ricerca sul rapporto tra lo spazio della pagina e la mente del lettore, spingendomi verso la domanda di ricerca dalla quale, tre anni fa, ha preso le mosse il mio lavoro: esistono delle leggi che regolano il rapporto tra gli aspetti sensibili dell'oggetto libro e l'immaginazione del lettore? E se esistono, in che modo funzionano?

⁸ Ivi, pp. 12-13.

Introduzione

L'inconveniente della ricerca è che, a forza di cercare, si trovi... ciò che non si cercava.

G. Genette

Nel corso della storia gli uomini hanno sviluppato modelli di lettura assai differenti, ciascuno dei quali implicante specifici oggetti, gesti, spazi, abitudini. Tema di questa ricerca è quella che Guglielmo Cavallo e Roger Chartier dicono «la nostra maniera contemporanea di leggere», ovvero una lettura che si pratica «in silenzio e attraverso gli occhi»⁹. A interessarmi, propriamente, è l'esperienza di quel particolare spazio-tempo – virtuale e multiforme, aperto a infinite concretizzazioni possibili – che la pratica della lettura silenziosa può dischiudere e che qui chiameremo, con Maurice Blanchot, «spazio dell'immaginario». La mia attenzione sarà pertanto rivolta al trasformarsi del testo in sceneggiatura iconica: al modo cioè in cui una serie di segni – verbali, iconici, grafici – diventano immagini, caricandosi eventualmente anche di significato, nella mente di chi legge.

Il testo, tuttavia, si affrettano a sottolineare Cavallo e Chartier nelle prime pagine del loro studio sulle differenti pratiche di lettura sviluppatesi nel mondo occidentale, non si presenta mai come qualcosa di assoluto, puro, immateriale. A nessun lettore si dà mai, insomma, la possibilità di incontrare testi «astratti, ideali, distaccati da ogni materialità»¹⁰: ciò che attiva l'immaginazione di chi legge è sempre un oggetto. Un oggetto caratterizzato da qualità sensibili più o meno facilmente individuabili e connotanti. Il testo, scrive infatti Gérard Genette,

si presenta raramente nella sua nudità, senza il rinforzo e l'accompagnamento di un certo numero di produzioni, esse stesse verbali o non verbali, come un nome d'autore, un titolo, una prefazione, delle illustrazioni, delle quali non sempre è chiaro se debbano essere considerate o meno come appartenenti ad esso, ma che comunque lo contornano e lo prolungano, per *presentarlo*, appunto, nel senso corrente del termine, ma anche nel suo senso più forte: per *renderlo presente*, per

⁹ G. Cavallo, R. Chartier, *Storia della lettura* [1995], Bari, Laterza, 2004, p. IX.

¹⁰ Ivi, p. 6.

assicurare la sua presenza nel mondo, la sua «ricezione» e il suo consumo, in forma, oggi almeno, di libro.¹¹

A questo accompagnamento d'ampiezza e modalità variabili, Genette ha dato il nome di *paratesto*, sottolineandone la rilevanza nella dimensione pragmatica dell'opera, ovvero nell'ambito della sua ricezione o capacità d'azione sul lettore¹².

Muovendo dal presupposto che gli elementi di natura paratestuale abbiano un peso nella definizione dello «spazio dell'immaginario» nella mente del lettore, influenzando sui meccanismi immaginativi messi in moto dalle parole, la mia ricerca è nata con l'idea di riuscire a individuare le leggi che regolano il funzionamento di tale fenomeno: di capire cioè se e come tali elementi interferiscano con il processo di lettura agendo sul «cinema mentale» del lettore¹³; e di come alcuni di essi agiscano, con notevole efficacia, nei libri destinati ai lettori bambini, in cui particolare importanza riveste proprio il dialogo tra elementi verbali ed elementi materiali, iconici e grafici (tipologia e dimensioni del supporto, presenza di illustrazioni e altre figure, ampiezza di margini e scelte tipografiche, organizzazione spaziale del testo).

In principio, dunque, la finalità del mio lavoro avrebbe dovuto essere quella di far luce sul contributo o il detrimento che tali elementi apportano alle capacità immaginative del lettore, accentuandone o imbrigliandone la libertà, dilatando o restringendo i tempi della lettura, favorendo oppure ostacolando la comprensione, incrementando o diminuendo il piacere dell'esperienza. Ero convinto che una maggiore consapevolezza su tali meccanismi avrebbe potuto successivamente essermi utile per individuare eventuali nuove vie d'incontro tra i bambini e i libri, e dunque tra i lettori e l'esperienza della lettura, in un momento cruciale della loro formazione, il secondo ciclo della Scuola Primaria: quando la competenza linguistica consente già di affrontare testi di una certa ricchezza e complessità, ma prima che anni di pratiche scolastiche troppo spesso deleterie abbiano compromesso un rapporto – quello tra i lettori e i libri – nella maggior parte dei casi positivo, per quanto ancora in via di definizione, come testimoniano i più recenti studi di settore¹⁴.

¹¹ G. Genette, *Soglie. I dintorni del testo*, Torino, Einaudi, 1989, p. 3.

¹² Cfr. G. Genette, *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, Torino, Einaudi, 1997, pp. 5-6.

¹³ Cfr. I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988, p. 83.

¹⁴ Cfr. A. Morrone e M. Savioli, *La lettura in Italia. Comportamenti e tendenze: un'analisi dei dati Istat 2006*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

Il perseguimento di tale obiettivo, tuttavia, implicava una duplice direzione di ricerca: mi pareva infatti necessario, per un verso, porre attenzione alla figura del lettore, al suo ruolo nel contesto della comunicazione letteraria – tema intorno al quale, soprattutto a partire dalla seconda metà del Novecento, si è concentrato l’interesse di molti teorici della letteratura – e, per l’altro, ragionare sulla percezione e sul vissuto che lettori bambini concreti hanno del libro nel mondo contemporaneo, in un momento storico in cui i racconti di cui si nutrono li raggiungono tanto facilmente anche attraverso altri e assai differenti media, come il cinema, la rete e l’universo dei videogiochi, in cui l’impatto con la “storia” è più immediato e dirompente, in cui la dimensione partecipativa assume spessore di fascinosa immersione.

Due direzioni di ricerca tra loro divergenti – squisitamente teorica la prima, inevitabilmente empirica la seconda – che ai miei occhi risultavano tuttavia complementari. Senza un’immersione nella concretezza delle abitudini di lettura effettive dei bambini, delle loro scelte e del loro gusto, ogni ragionamento sui meccanismi della lettura e sul ruolo ideale del lettore sarebbe risultato un puro esercizio intellettuale, svincolato dalla realtà delle pratiche quotidiane e dunque, molto probabilmente, poco significativo nell’ottica di una eventuale ridefinizione di obiettivi didattici disciplinari. L’indagine sul rapporto tra spazio della pagina e mente del lettore e quella sulle modalità di ricezione del libro – inteso come oggetto – da parte dei lettori bambini avrebbero dovuto, in questo senso, costituire soltanto un passo preliminare all’individuazione di una strategia didattica utile a favorire, a seconda dei casi, la costruzione o il consolidamento di un rapporto positivo e duraturo tra i lettori in formazione e la lettura; un rapporto tale da non esaurirsi – come troppo spesso accade – col passare degli anni e il sopraggiungere dell’età adulta, quando troppi smettono definitivamente di leggere¹⁵. Ero convinto che riuscire a condurre i bambini alla scoperta della bellezza del libro in quanto oggetto, complessa tessitura di segni non soltanto verbali, avrebbe potuto essere significativo in vista di un simile obiettivo: come gettare un seme il cui germogliare non sarebbe stato certo, ma per lo meno possibile. D’altra parte, quale azione formativa ha esiti certi, impermeabili alle sollecitazioni delle variabili infinite che agiscono – intenzionalmente o meno – sulla formazione di ciascuno di noi? L’unica strada percorribile è quella di fornire occasioni d’incontro e di

¹⁵ Cfr. A. Morrone e M. Savioli, *La lettura in Italia. Comportamenti e tendenze: un’analisi dei dati Istat 2006*, cit., p. 17 e sgg.

scoperta i cui esiti non possono che essere incerti; come scrive Hayao Miyazaki a proposito del Museo Ghibli, da lui fondato:

Non possiamo prevedere che tipo di esperienza i bambini vivranno al museo. Qualunque cosa sperimenteranno sarà soltanto uno degli infiniti semi gettati nella loro persona. Non possiamo sperare che germogli immediatamente.¹⁶

Il desiderio di far luce sui meccanismi immaginativi attivati durante l'atto della lettura e sullo «spazio dell'immaginario» non avrebbe dovuto, dunque, essere il punto d'arrivo del mio lavoro, ma soltanto la premessa necessaria all'elaborazione di una rinnovata didattica della letteratura capace di favorire nei bambini l'interesse nei confronti di un'esperienza – quella dell'incontro con i testi letterari – il cui senso non sta nell'occasione che offre, agli insegnanti, di servirsene come di un materiale da verifica, seppur di nobili natali, o al contrario di consentire ai lettori la fuga in mondi di fantasia in cui le difficoltà e le pene della vita reale siano dimenticate, ma che risiede piuttosto nella sua capacità di innescare l'immaginazione e sollecitare lo sviluppo e l'affinamento dell'autonomia critica di ciascuno: nell'interpretazione di qualunque tipo di testo, e dunque anche del mondo in cui viviamo, inteso come intreccio di elementi eterogenei da mettere in relazione, complicato tessuto di idee, storie e ragioni spesso contraddittorie e in continua ridefinizione.

Mio principale punto di riferimento teorico, nella fase iniziale della ricerca, è stato il pensiero di Maurice Blanchot – scrittore, filosofo, critico letterario francese – la cui riflessione sulla scrittura ha influenzato significativamente, fin dal principio degli anni Cinquanta, le ricerche degli intellettuali appartenenti alla cosiddetta Scuola di Parigi, tra cui anche personaggi tra loro ideologicamente lontani come il filosofo Jacques Derrida e il semiologo Roland Barthes, che hanno posto la scrittura al centro del proprio interesse speculativo.

Sebbene il cuore della riflessione blanchotiana ruoti intorno all'esperienza della scrittura – che è esperienza di una solitudine e di una fatica estreme – in opere come *Lo spazio letterario*¹⁷ e *Il libro a venire*¹⁸ sono presenti pagine estremamente interessanti anche

¹⁶ H. Miyazaki, *Executive Director Hayao Miyazaki Interview 6*, in Y. Nakajima e T. Kawamura (a cura di), *Ghibli Museum, Mitaka - Catalog*, Tokyo, The Tokuma Memorial Cultural Foundation for Animation, 2006, p. 207.

¹⁷ M. Blanchot, *Lo spazio letterario* [1955], Torino, Einaudi, 1967.

¹⁸ M. Blanchot, *Il libro a venire* [1959], Torino, Einaudi, 1969.

sull'esperienza della lettura, soprattutto in merito alla definizione di quello che lui chiama, come abbiamo anticipato, «spazio letterario» o «spazio dell'immaginario»: lo spazio in cui l'opera prende forma, lontana dal suo autore, rinascendo dalle ceneri del testo ogni volta che un nuovo lettore inizia la lettura. Uno spazio dalla natura ontologicamente incerta che nasce sempre – in ciascun atto di lettura – «per la prima volta» e in questo senso si fa segno dell'impossibilità della comunicazione: un luogo in cui a parlare sono le immagini col loro linguaggio seduttivo e ambiguo, tale per sua natura da consentire al lettore, massimamente se «ignorante» e dunque non schiavo del pregiudizio né del presuntuoso intento di afferrarne il senso una volta per tutte, la felicità della navigazione tra i flutti del racconto, inevitabile – direbbe forse Harold Bloom – ma gioioso fraintendimento¹⁹.

Alla ricognizione sul pensiero di Blanchot, ho affiancato lo studio delle teorie sulla comunicazione letteraria elaborate da Ernst Robert Jauss e Wolfgang Iser, che negli anni Sessanta, all'interno del paradigma fenomenologico-ermeneutico, hanno gettato le basi della *Rezeptionsästhetik*, ovvero «estetica della ricezione», ponendo al centro dell'interesse critico la figura del lettore inteso come produttore di senso, e dunque elemento chiave del circuito comunicativo²⁰. Le riflessioni di questi due autori – e più in generale degli studiosi legati alla Scuola di Costanza da loro fondata – hanno peraltro costituito uno dei principali punti di riferimento teorici del lavoro, successivo, dell'americano Stanley Fish, che ha come oggetto la struttura dell'esperienza della lettura ed è orientato in maniera ancor più esplicita verso una radicale trasformazione della didattica della letteratura, incentrandosi sull'idea che il significato non sia qualcosa da estrarre dall'opera ma piuttosto qualcosa che si genera nell'incontro tra lettore e testo. Questa idea del significato come «evento» e l'attenzione che Fish presta agli aspetti temporali del processo di costruzione del significato durante l'atto della lettura mi hanno fornito spunti operativi decisivi nella fase della ricerca compiuta sul campo²¹.

Siccome ciò che intendevo indagare era, in primo luogo, la specificità fenomenica dello spazio generato durante l'atto della lettura, lo «spazio dell'immaginario», e il suo

¹⁹ Harold Bloom ritiene però che siano soprattutto i lettori «forti» quelli più soggetti al fenomeno della dislettura: «Leggere [...] è un atto tardivo e quasi impossibile che, se è forte, è sempre un disleggere» (H. Bloom, *Una mappa della dislettura* [1975], Milano, Spirali, 1988, p. 11).

²⁰ Cfr. R.C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, 1989.

²¹ Cfr. S. Fish, *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento* [1980], Torino, Einaudi, 1987.

rapporto con determinate caratteristiche paratestuali, e più specificamente peritestiuali (ovvero presenti intorno al testo, nello spazio stesso del volume²²), ho cercato di rintracciare, nei lavori degli autori presi in esame, idee che mi aiutassero a predisporre adeguatamente gli strumenti di indagine di cui mi sarei servito in classe per far emergere le idee dei bambini sull'esperienza della lettura: la discussione in grande gruppo e il questionario a risposte aperte. Il confronto con le idee di autori appartenenti a contesti storico-culturali differenti – mi riferisco ai già citati Blanchot e Fish, ma anche a figure più vicine all'universo della riflessione pedagogica come Jerome Bruner e Gianni Rodari – è dunque stato funzionale all'individuazione di una serie di temi, o motivi, che sono stati oggetto di discussione, in classe, e che hanno per di più fornito i criteri secondo i quali condurre l'analisi delle risposte scritte dei bambini: è stato pertanto un primo passo di fondamentale importanza in un percorso che mi ha condotto, nelle fasi svolte sul campo, a spostare il fuoco della mia attenzione sull'esperienza concreta della lettura nel secondo ciclo della Scuola Primaria, prima, e, poi, a progettare e condurre un intervento didattico in due Scuole Primarie della provincia di Milano, l'Istituto "Cavalieri" di via Ariberto di Milano e la Scuola Primaria "Rosmini" di Bollate.

La prima fase della ricerca condotta sul campo, preliminare rispetto all'intervento didattico vero e proprio, è stata di natura squisitamente esplorativa. Per farmi una prima idea sul rapporto tra i libri, intesi come oggetti testuali complessi, e l'allestimento dello «spazio dell'immaginario» nella mente dei lettori bambini ho ideato un questionario a risposte aperte con una serie di domande sull'esperienza della lettura. Ho costruito tale questionario secondo una struttura tripartita: con una sezione riguardante la lettura come esperienza (implicante luoghi, momenti, atteggiamenti specifici, vissuti) e il suo significato e valore, una seconda sezione incentrata sul rapporto tra parole e immagini nei libri (non necessariamente destinati a lettori bambini) e una terza sezione relativa a personali esperienze di lettura degli intervistati.

Ho iniziato quindi a cercare contatti nelle scuole di Milano e provincia nella speranza di riuscire a proporre l'intervista in realtà socio-culturali differenti, che mi permettessero

²² Laddove il termine "paratestuale" comprende anche aspetti ed elementi che si trovano all'esterno del libro – come pubblicità o recensioni – che, se considerati nel loro insieme, vengono chiamati "epitesto"; di modo che, come osserva Genette, «per gli appassionati delle formule, *paratesto* = *peritesto* + *epitesto*» (G. Genette, *Soglie. I dintorni del testo*, cit., p. 7).

di farmi un quadro della situazione il più possibile ampio e variegato, nei limiti delle possibilità che una ricerca di questo tipo condotta individualmente può consentire. La mia idea, ovviamente, non era di raccogliere dati da trattare secondo metodi di natura rigorosamente quantitativa – l'esiguità e la composizione del campione che potevo immaginare di avere a disposizione non lo avrebbe comunque permesso – ma piuttosto di riuscire a tracciare una prima panoramica sul modo in cui è vissuta l'esperienza della lettura da bambini del secondo ciclo della Scuola Primaria e capire quali sono i libri che effettivamente leggono o comunque conoscono perché facenti parte, per quanto marginalmente, della loro realtà esperienziale (è il caso di libri di cui hanno semplicemente sentito parlare o di cui hanno visto, banalmente, la pubblicità).

Sono riuscito infine a somministrare l'intervista ai bambini di dieci classi – sei quarte e quattro quinte – di quattro scuole di Milano e provincia con impostazioni didattiche e bacini d'utenza piuttosto eterogenei: una scuola di una zona centrale di Milano (l'Istituto "Cavalieri" di via Ariberto), una scuola milanese della periferia (la "Sandro Pertini" di via Thomas Mann) e due scuole della provincia, la "Montessori" di via Montessori e la "Rosmini" di via Diaz a Bollate. Un peso nella scelta delle scuole è stato giocato, inevitabilmente, anche dalla disponibilità delle insegnanti ad accollarsi un lavoro aggiuntivo rispetto a quello ordinario.

Nel corso degli anni accademici 2007-2008 e 2008-2009 ho pertanto somministrato l'intervista, intitolata "Leggere o non leggere... questo è il dilemma!", a più di duecento bambini, ottenendo risposte scritte molto variabili sul piano della qualità – linguistica, ma anche concettuale – che tuttavia mi hanno permesso di intravedere interessanti elementi di convergenza indipendenti, con mia grande sorpresa, dal *milieu* culturale di appartenenza dei singoli bambini. Nella sua ovvietà (a posteriori) il fatto, per esempio, che a prescindere dalla collocazione sul territorio della scuola e, conseguentemente, per la maggior parte dei casi almeno, del livello socio-culturale delle famiglie dei bambini, a essere preferiti siano stati comunque libri che trovano normalmente una collocazione anche nei supermercati e proliferano sfruttando il successo di un prodotto trasformatosi in marchio sotto il quale è possibile moltiplicare la produzione all'infinito, con minime e non significative varianti ai singoli prodotti: libri rassicuranti nell'aspetto e piatti nei contenuti, in cui il tasso di originalità inventiva è piuttosto ridotto, come nel caso emblematico dei libri firmati da Geronimo Stilton, che è attualmente l'unico vero successo editoriale planetario di origini italiane.

La lettura del materiale raccolto ha tuttavia messo in crisi il mio progetto iniziale perché dalle risposte dei bambini ho capito che non mi sarebbe stato possibile indagare in maniera diretta lo «spazio dell'immaginario» vissuto e il suo rapporto con quel complesso di elementi – verbali, iconici, grafici e materiali – che costituiscono, nel loro intrecciarsi, l'oggetto libro. Le risposte dei bambini, infatti, se per un verso hanno dimostrato l'esistenza di un'attenzione a tali elementi già viva nel secondo ciclo della Scuola Primaria, per l'altro hanno messo in luce una consapevolezza ancora troppo poco sviluppata del libro inteso come oggetto complesso, organica tessitura di segni che contribuiscono tutti insieme alla definizione del mondo virtuale che prende forma nella mente del lettore.

Pur non rinunciando a sfruttare alcune delle idee di Blanchot, Iser e Fish che ne avevano costituito le premesse teoriche, è stato quindi necessario provare a ridefinire la direzione e il senso del lavoro sulla base dei dati raccolti sul campo.

La possibilità di un accesso diretto alla visione dello «spazio dell'immaginario» vissuto dai bambini durante la lettura e alla sua relazione con gli elementi peritestuali dei libri letti mi era preclusa: per poter essere davvero utili in tal senso, le mie domande relative alle loro personali esperienze avrebbero dovuto, infatti, essere accompagnate da colloqui individuali di approfondimento e delucidazioni che difficilmente avrei potuto effettuare, vista la scarsa consapevolezza, da parte dei soggetti coinvolti, riguardo ai processi sui quali desideravo indagare. Avevo d'altra parte scelto una strada rischiosa, imposta dall'obiettivo di costruirmi una prima idea di massima sull'esperienza dei bambini, che avrebbe dovuto aiutarmi, in un secondo tempo, a precisare il fuoco della mia ricerca: una via ibrida dunque, in cui veniva prestata attenzione sia alla frequenza di risposte analoghe (caratteristica dei metodi di analisi quantitativi), sia alla specificità idiografica di ciascuna di esse; non avevo però un campione sufficientemente rigoroso (relativamente ad ampiezza e tipologia dei soggetti) per poter condurre un'analisi di tipo puramente quantitativo, né di converso avevo intenzione di avviare un lavoro di analisi in profondità sulle risposte di alcuni soggetti soltanto, come avrebbe fatto un ricercatore rispettoso dei metodi di analisi di tipo squisitamente qualitativo. Mi ero collocato precisamente nel mezzo, e consapevolmente, nella speranza di riuscire a sfruttare i vantaggi di entrambi gli approcci. Sbagliavo. Avevo finito col ritrovarmi in una terra di nessuno, con una quantità enorme di informazioni da vagliare e strumenti inadeguati per farlo. Ho capito che era necessario ridimensionare le mie ambizioni esplorative e,

affidandomi alle linee guida offertemi da alcune idee di Blanchot, Iser e Fish, ho cercato di individuare delle emergenze ricorrenti e significative che potessero essermi d'aiuto nell'ideazione di un piano d'azione alternativo.

Forse avrei potuto accedere alla visione dello «spazio dell'immaginario», che le risposte al questionario non mi avevano consentito, o per lo meno avrei potuto intravedere alcune delle sue concretizzazioni, percorrendo una via meno diretta: offrendo cioè alla lettura dei bambini un libro caratterizzato dalla presenza massiva degli elementi peritestuali sui quali intendevo indagare, servendomene come di un vero e proprio “reagente”. In questo modo intendevo innescare nei bambini reazioni tali da lasciar emergere indirettamente una serie di informazioni sullo spazio virtuale, nato durante l'atto della lettura, alla visione del quale non mi era stato possibile accedere tramite le domande dirette poste attraverso il questionario.

All'idea di innescare in questo modo l'intelligenza interpretativa dei bambini, che a partire da uno stimolo comune, avrebbe, nelle mie aspettative, dato vita a differenti «spazi dell'immaginario», si è poi affiancata quella di collegare tale attività a pratiche di scrittura narrativa, rispetto alle quali ho una certa esperienza, conducendo ormai da dieci anni laboratori di scrittura nel contesto del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria.

Sfruttando così, per un verso, alcune delle idee di Blanchot e dei teorici della ricezione – tra le quali, anzitutto, l'idea di una costitutiva apertura semantica dei testi letterari – e, per l'altro, la mia esperienza nel campo della didattica della scrittura, ho progettato un percorso didattico in cui l'esperienza della lettura e quella della scrittura rivelassero il loro intimo e profondo legame, il loro configurarsi cioè come momenti complementari e imprescindibili di una stessa esperienza, quella della comunicazione letteraria; offrendo ai bambini, al tempo stesso, l'occasione di scoprire un godimento nell'uso della lingua per raccontare che consentisse agevolmente il passaggio dal piacere di leggere, da molti già sperimentato, al meno comune desiderio di scrivere. Nella certezza che l'esperienza diretta di un godimento legato alla propria capacità di servirsi dello strumento linguistico per sorprendere se stessi, i propri compagni e magari addirittura le maestre, costituisca una premessa necessaria alla costruzione di un rapporto positivo e duraturo non solo con la lettura, ma anche con la scrittura, in un momento storico in cui l'emergenza sulle competenze linguistiche delle nuove generazioni sembra farsi di anno in anno più drammatica.

Ho dunque cercato di sfruttare la capacità interpretativa degli alunni, riconoscendone la legittimità quando sostenuta da una sufficiente coerenza nel collegamento degli elementi testuali e peritestuali, per favorire in loro la nascita del desiderio di scrivere, un desiderio di cui solo una sufficiente padronanza del mezzo linguistico può garantire un minimo soddisfacimento. In questo modo, lavorando sull'importanza degli aspetti comunicativi implicati dall'esercizio della scrittura ho tentato, con l'aiuto delle insegnanti di classe, di attivare nei bambini una rinnovata sensibilità nei confronti di parole ed espressioni: una sensibilità verso la lingua che potremmo addirittura definire "letteraria".

Per agevolare il lavoro degli alunni e nel tentativo di dare una scossa alle loro idee in merito al ruolo delle immagini nei libri – considerate per lo più incapaci di raccontare storie essendo deputate unicamente a illustrare o rendere più comprensibile il testo verbale, unico depositario possibile del significato del testo – ho scelto di servirmi come reagente di un libro quasi completamente privo di parole, *The Arrival* di Shaun Tan²³, un romanzo per immagini che mi pareva si prestasse splendidamente per innescare il lavoro di interpretazione e scrittura che avevo immaginato per i bambini: un libro, dunque, dove il testo stesso è costituito da quelli che ordinariamente sono i suoi elementi peritestuali (le figure, la composizione grafica degli elementi iconici – che dà un ritmo alla narrazione –, la copertina, i rari elementi verbali inseriti all'interno delle tavole).

Spingendo i bambini a osservare con attenzione l'oggetto messo a loro disposizione e a formulare ipotesi sul significato delle immagini, lette singolarmente e poi nella loro relazione²⁴, si è cercato di attivare la loro intelligenza interpretativa, riuscendo a ottenere, per uno stesso libro, sette diverse ipotesi di storie per ciascuna classe. Questo lavoro di lettura e interpretazione delle immagini è stato effettuato solo sui primi due capitoli del libro, che si sono così trasformati in sette inizi di storie che ciascun gruppo, a questo punto, ha portato a compimento in autonomia. È stata quindi scelta una storia in ciascuna classe e su quella è stato effettuato un lavoro di revisione testuale corale che ha condotto alla redazione di un testo definitivo che tenesse conto, per quanto possibile, delle espressioni più felici incontrate nei diversi racconti. Momento conclusivo del percorso è stata la trasformazione del testo verbale così faticosamente prodotto in un

²³ S. Tan, *The Arrival*, Melbourne, Lothian, 2006 (tr. it. *L'approdo*, Roma, Elliot, 2008).

²⁴ In ogni classe gli alunni hanno lavorato in piccoli gruppi, ciascuno dei quali su una propria copia del libro.

libro di sole immagini come quello dal quale eravamo partiti: in questo modo il percorso didattico ha conquistato una sua circolarità e compiutezza, consentendoci peraltro, quando lo avessimo desiderato, di inviare una copia dei libri realizzati all'autore del romanzo al quale ci eravamo ispirati, in segno di gratitudine e senza il timore che l'ostacolo della lingua gli rendesse incomprensibile la nostra fatica.

Quello che i bambini hanno avuto occasione di sperimentare, attraverso il lavoro proposto, è stato così un sapere di tipo poietico, analogo a quello individuato da Paul Valery nel metodo di Leonardo da Vinci: fare per capire, confrontarsi con la materia che si vuole indagare plasmandola, sperimentandone personalmente le caratteristiche e duttilità in relazione alla propria intelligenza e capacità di fare. Per questa strada ho dunque portato i bambini a scoprire che per apprezzare compiutamente un prodotto dell'arte – quale è ad esempio un testo letterario – una buona via è quella di capire come è fatto provando a costruirlo con le proprie mani: in questo modo, affrontando personalmente la fatica di scrivere, di trovare le parole migliori per provare a raccontare le immagini viste sulle pagine e quelle immaginate nella mente, i bambini hanno fatto una prima esperienza della dimensione estetica della scrittura, il fatto che parole ed espressioni influiscono sulla nostra capacità di immaginare, di allestire scene nella nostra mente, anche grazie alle loro specifiche qualità sensibili, al loro corpo sonoro, e non solo per le loro capacità puramente referenziali.

Idea centrale di questo lavoro è pertanto che la lettura debba intendersi come scrittura dell'immaginazione, come pratica attiva, dunque, messa in atto da ciascun lettore, e in quanto tale – in quanto cioè pratica dagli esiti incerti, vincolati alle specificità di ciascun individuo oltre che alle condizioni storico-culturali in cui si dà – foriera di sorprese infinite. Già Bloom, d'altra parte, era certo del fatto che leggere è sempre, inevitabilmente, anche «discrivere».

Credo pertanto che rinunciare all'idea che l'esperienza della lettura debba intendersi come processo di avvicinamento a una verità (di cui l'insegnante sarebbe peraltro detentore), intendendola piuttosto sotto il segno dell'incontro, anche quando mancato (Blanchot), o invece dell'evento (Fish), possa essere un elemento altamente motivante nell'ottica di una rinnovata didattica della letteratura, soprattutto nel secondo ciclo della Scuola Primaria, favorendo al contempo il diffondersi di un atteggiamento di maggiore sensibilità nei confronti del linguaggio letterario e delle possibilità di significazione

delle parole: un atteggiamento che prelude, c'è da augurarsi, allo sviluppo di un analogo atteggiamento di apertura nei confronti della lettura di qualsiasi altro tipo di "testo", e dunque anche della realtà, configurandosi pertanto come una vera e propria forma di educazione all'ascolto.

In questo modo un lavoro di ricerca che avrebbe dovuto essere prevalentemente teorico si è trasformato in una proposta didattica in cui alcune idee derivate dalla teoria della letteratura e dalla filosofia sono state poste al servizio di una ridefinizione delle pratiche scolastiche, offrendo nuove possibilità, per la verità esplorate solo in minima parte, nell'ottica di un avvicinamento dei bambini al complesso e multiforme universo della letteratura, non più intesa come qualcosa di estraneo e in certa misura inaccessibile, ma come qualcosa che – nel suo configurarsi come complesso di segni, verbali o iconici, da interpretare e ai quali attribuire un senso – ha a che fare con la nostra vita di tutti i giorni, caratterizzata com'è da una continua ricerca di significato che conduce, come ricorda Bruner, a una ininterrotta produzione narrativa²⁵.

Avvicinare alla letteratura tramite pratiche di lavoro laboratoriali come quella tentata, insieme alle due insegnanti che hanno aderito alla seconda fase del progetto, significa offrire ai bambini la possibilità di scoprire dall'interno la bellezza dei meccanismi che regolano la comunicazione letteraria e innescare un processo legato alla dimensione del piacere e del desiderio – e dunque, anche, della motivazione – che può contribuire a porre le basi di un apprendimento della lingua appassionato e duraturo, fondato sull'esperienza della scrittura come bene prezioso, non soltanto perché necessario alla conoscenza e alla comunicazione, ma anche in quanto possibile fonte di godimento.

²⁵ Cfr. J Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009; ma anche, Id., *La cultura dell'educazione, La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2004.

I

La ricerca teorica: il lettore e lo spazio letterario

«Io parlo parlo, – dice Marco, – ma chi m’ascolta ritiene solo le parole che aspetta. Altra è la descrizione del mondo cui tu presti benigno orecchio, altra quella che farà il giro dei capannelli di scaricatori e gondolieri sulle fondamenta di casa mia il giorno del mio ritorno, altra ancora quella che potrei dettare in tarda età, se venissi fatto prigioniero da pirati genovesi e messo in ceppi nella stessa cella con uno scrivano di romanzi d’avventura. Chi comanda al racconto non è la voce: è l’orecchio».

I. Calvino

Il lettore e lo spazio letterario

Nell'autunno del 1967, all'Università di Costanza, Hans Robert Jauss tenne una prolusione – *Che cos'è e a quale fine si studia la storia della letteratura?*²⁶ – in cui poneva al centro della sua riflessione la figura del lettore come polo imprescindibile della comunicazione letteraria a partire dal quale provare a riscrivere la storia della letteratura. Il suo intervento, celebre e provocatorio, nato nel contesto di una profonda trasformazione del sistema universitario tedesco²⁷, è considerato un punto di svolta nella storia della teoria letteraria in Germania²⁸ nonché l'atto di fondazione della *Rezeptionsästhetik*, ovvero «estetica della ricezione». Nell'ottica di Jauss il ruolo del lettore era stato per troppo tempo ignorato dalla storiografia letteraria, rivestendo invece un ruolo di primaria importanza, nel sistema della letteratura, in quanto produttore di senso e non semplice e passivo destinatario dello sforzo intellettuale dell'autore, unico depositario del significato del testo, della sua – diciamo – verità.

Sebbene la riflessione di Jauss nascesse, come sottolinea Robert C. Holub, dal desiderio di sottrarsi o, comunque, di riconsiderare l'eredità del positivismo, dello storicismo e dell'esistenzialismo che aveva dominato gli studi letterari in Germania nei primi due decenni del dopoguerra²⁹, a essere decisivo per il fondatore dell'«estetica della ricezione» era stato l'incontro col pensiero di Hans Georg Gadamer, che nel 1960 aveva pubblicato *Verità e metodo*, opera fondativa dell'ermeneutica filosofica a cui Jauss riconosce l'individuazione di «presupposti metodologici incontestabili» senza i quali la sua «impresa» sarebbe stata addirittura «impensabile»³⁰. Col suo lavoro, infatti, Gadamer aveva rifondato un concetto dalla storia secolare – quello appunto di ermeneutica – che era nato nell'ambito degli studi storico-filologici ed era legato a pratiche di esegesi testuale, decretandone la validità in ogni ambito dell'interrogazione umana del reale, e non più, soltanto, in relazione alla necessità di decodificare e attribuire un significato a testi appartenenti a culture lontane, non solo nel tempo, da quella del lettore. Idea centrale, nella filosofia di Gadamer, è che qualunque cosa venga

²⁶ H.R. Jauss, *Perché la storia della letteratura?* [1967], Napoli, Guida, 1989.

²⁷ Cfr. H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria* [1982], vol. I (*Teoria e storia dell'esperienza estetica*), Bologna, il Mulino, 1989, p. 23 e sgg.

²⁸ Cfr. R.C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, 1989.

²⁹ Ivi, p. VII.

³⁰ Cfr. H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, cit., p. 31.

sottoposta al vaglio dell'intelligenza sia da considerarsi come un testo, e in quanto tale venga inevitabilmente interpretata o letta a partire da un certo orizzonte, il quale presuppone necessariamente un campo di visibilità limitato e definito da una serie di pregiudizi derivanti dalla formazione culturale del soggetto in questione, il "lettore"; rintracciando le radici ermeneutiche del concetto di «orizzonte d'attesa», centrale nella teoria elaborata da Jauss, Holub osserva infatti che:

l'orizzonte è uno dei concetti fondamentali della situazione ermeneutica, e si riferisce in primo luogo al nostro essere situati nel mondo, al nostro campo visivo necessariamente prospettico e limitato.³¹

L'affermarsi del paradigma ermeneutico, che pone il soggetto – con tutto ciò che culturalmente lo determina, offrendogli al tempo stesso strumenti di indagine e insormontabili vincoli intellettuali – al centro di qualsivoglia processo di interpretazione, e cioè di lettura del reale, era d'altra parte soltanto una delle risposte possibili a quello che, in quegli anni di grande fermento e mobilitazione culturale, non solo in Germania ma anche, e soprattutto, in Francia, era sentito come un più vasto problema di natura epistemologica: relativo cioè alla ricerca di nuove basi sulle quali poter rifondare le scienze umane, dopo che i "maestri del sospetto" – e cioè Nietzsche, Freud e Heidegger – avevano spazzato via ogni confortante certezza relativa ai concetti dei quali per secoli si era servita la filosofia e, più in generale, ogni riflessione umana sulla conoscenza e le sue condizioni di possibilità. Anche nell'ambito della teoria della letteratura la fiducia positivista nella possibilità di raggiungere la verità, che ancora informava la ricerca tradizionale di matrice storicistica così come, del resto, il più recente approccio strutturalista, mostravano ogni giorno di più la propria fragilità epistemologica, nonché la propria parzialità interpretativa.

Jauss non era il solo, in quegli anni, a soffermare la propria attenzione sul ruolo del lettore in quanto costruttore di senso: sempre nel 1967 Harald Weinrich pubblicava *Per una storia letteraria del lettore* mentre Wolfgang Iser, anch'egli docente all'Università di Costanza, avrebbe dato alle stampe pochi anni più tardi, nel 1971, *L'atto della lettura*, che lo avrebbe collocato, accanto a Jauss, tra gli esponenti di punta dell'«estetica della ricezione». Ma anche in altri contesti culturali era presente, apertamente o in maniera implicita, la riflessione sul tema del rapporto tra testo e

³¹ Cfr. R.C. Holub, *Teoria della ricezione*, cit., p. X.

lettore: dalla Francia di Jean-Paul Sartre, Maurice Blanchot e Roland Barthes, sulla quale avremo modo, più avanti, di soffermarci, all'Italia di Umberto Eco, che nel 1962 aveva già pubblicato *Opera aperta*, primo di una serie di lavori incentrati proprio sull'apertura alla significazione dell'opera d'arte e sulla natura e i limiti delle pratiche ermeneutiche³². Anche nel contesto anglosassone, d'altra parte, non sarebbero mancati, di lì a poco, lavori in cui il ruolo del lettore sarebbe stato al centro dell'interesse critico: è il caso di *L'angoscia dell'influenza* e, ancor più, *Una mappa della dislettura* del critico americano Harold Bloom, che focalizza il suo interesse sulla natura creativa del fraintendimento – «every reading is misreading» – o dislettura³³.

Nel contesto storico qui in questione, merita un'attenzione particolare, per la sua radicalità, la posizione di Jacques Derrida, che proprio nel 1967 aveva pubblicato *Della grammatologia* e *La scrittura e la differenza*, coi quali inaugurava l'avventura intellettuale dell'approccio critico decostruzionista. Nella *Grammatologia*, in particolare, Derrida mette sotto esame il concetto stesso di segno, fondato sulla separazione tra “significante” e “significato”, ancora oggi alla base della concezione corrente del linguaggio: l'opposizione d'origine stoica e poi medievale fra *signans* e *signatum* è infatti generalmente accettata, scriveva Derrida, «come qualcosa che va da sé», anche «dai più vigilanti dei linguisti e dei semiologi» e cioè «proprio da coloro che pensano che la scientificità del loro lavoro inizi là dove finisce la metafisica»³⁴. Il filosofo francese si riferiva, nella fattispecie, alle parole di Roman Jakobson che, nei *Saggi di linguistica generale*, scrive:

la definizione medievale di segno: *aliquid sta pro aliquo*, è stata ripresa e riconosciuta ancora valida e feconda. Così il tratto caratteristico costitutivo di ogni segno in generale e di ogni segno linguistico in particolare è il suo carattere duplice; ogni unità linguistica è bipartita e involge due aspetti: il sensibile e l'intelligibile, o, in altre parole, il *signans* o *significante* (il *signifiant* di Saussure) e il *signatum* o *significato* (*signifié*). Questi due elementi costitutivi del segno linguistico – e del segno in generale – si presuppongono e si richiamano l'un l'altro.³⁵

³² Cfr. U. Eco, *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1962; *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979; *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1991; *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani, 1994.

³³ Cfr. H. Bloom, *L'angoscia dell'influenza. Una teoria della poesia* [1973], Milano, Feltrinelli, 1983; *Una mappa della dislettura* [1975], Milano, Spirali, 1988.

³⁴ J. Derrida, *Della grammatologia* [1967], Milano, Jaca Book, 2006, p. 31.

³⁵ R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale* [1963], Milano, Feltrinelli, 2008, p. 136.

Tale iato, rimarcava tuttavia Derrida, tradisce la natura etnocentrica e logocentrica della riflessione sulla scrittura nel mondo occidentale, per lo meno da Platone fino a Hegel, «ultimo filosofo del libro e primo pensatore della scrittura»³⁶; una riflessione che è «imbrigliata dalla metafora, dalla metafisica e dalla teologia»³⁷:

l'unità di tutto ciò che oggi si lascia inquadrare attraverso i più diversi concetti della scienza e della scrittura è determinata al principio, più o meno segretamente però sempre, da un'epoca storico-metafisica di cui non facciamo che intravedere la *chiusura*: non diciamo la *fine*. L'idea di scienza e l'idea di scrittura – dunque anche di scienza della scrittura – hanno senso per noi solo a partire da un'origine ed all'interno di un mondo cui sono già stati assegnati un certo concetto di segno (più avanti diremo *il* concetto di segno) e un certo concetto dei rapporti tra parola e scrittura. Rapporto bene determinato, malgrado il suo privilegio, la sua necessità e l'apertura di campo che esso ha regolato per alcuni millenni, soprattutto in occidente, al punto da potervi oggi produrre la propria dislocazione e denunciare da se stesso i propri limiti.³⁸

Il problema dell'origine è un problema di cruciale importanza, per Derrida, perché lo costringe a sottoporre a una critica serrata l'idea di scrittura che per secoli – anzi, per millenni – ha dominato la cultura occidentale, presupponendo un senso o significato capace di darsi anteriormente alla sua registrazione linguistica (non importa se orale oppure scritta: il senso, trascendentale, sarebbe comunque anteriore a entrambi). All'interno di quest'epoca, che Derrida chiama dell'onto-teologia o della metafisica della presenza, «la lettura e la scrittura, la produzione e l'interpretazione di segni, il testo in generale, come tessuto di segni, si lasciano confinare nella secondarietà»:

Li precedono una verità o un senso già costituiti da e dentro l'elemento del logos.³⁹

Uscire da quest'epoca forse non è possibile, ma la sua «chiusura» è ormai annunciata dalla consapevolezza, raggiunta da Nietzsche per primo, che è l'ontologia a dipendere dal linguaggio, e non viceversa: «la scrittura, prima di esserne l'oggetto, è la condizione dell'*epistēmē*»⁴⁰. Questo ribaltamento è decisivo, e consente a Derrida di proporre, sulla scorta della rottura epistemologica introdotta da Nietzsche e sviluppata da Heidegger, l'idea che non sia più possibile «sottrarre il senso, la verità, la presenza, l'essere, ecc., al movimento della significazione», come invece ha preteso di fare per secoli la tradizione

³⁶ J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 48.

³⁷ Ivi, p. 21.

³⁸ Ivi, pp. 21-22.

³⁹ Ivi, p. 33.

⁴⁰ Ivi, p. 49.

occidentale, e di introdurre, di conseguenza, il concetto fondamentale di *traccia*. Attraverso il concetto di *traccia* Derrida si lascia alle spalle il mito di un'origine ontologicamente data del senso del discorso – ovvero dell'esistenza di un referente oggettivo, dell'essere come presenza, il *signatum*, anteriore alla sua indicazione da parte del *signans* (sia esso parola, immagine o discorso) – e avanza l'idea che sia il movimento stesso della significazione a costruire il significato, diventandone in questo modo l'origine:

La traccia non è solamente la sparizione dell'origine, qui essa vuol dire – nel discorso che teniamo e secondo il percorso che seguiamo – che l'origine non è affatto scomparsa, che essa non è mai stata costituita che, come effetto retroattivo, da una non-origine, la traccia, che diviene così l'origine dell'origine.⁴¹

E ancora:

*La traccia è [...] l'origine assoluta del senso in generale. Il che equivale a dire, ancora una volta, che non c'è origine assoluta del senso in generale. La traccia è la dif-ferenza che apre l'apparire e la significazione.*⁴²

A interessarci, in tale contesto – un contesto in cui, lo ricordo, è la figura del lettore in quanto costruttore di senso a essere in questione –, è proprio questo «movimento della significazione» che rimanda a un'idea problematica del senso e della verità: un'idea che mantiene ancora oggi intatto il suo fascino inquietante e ciò non di meno si presta a fornire molteplici spunti operativi anche su un piano molto distante da quello in cui è nata, ovvero su un piano espressamente didattico, nell'ottica di un approccio, nella scuola, alla didattica della letteratura che si avvalga di pratiche nuove, alternative rispetto a quelle legate a una matrice blandamente storicista, al pregiudizio di un significato da ricercare, nell'opera, sempre e soltanto in funzione del “messaggio” che l'autore avrebbe inteso affidarle, e che sarebbe sopravvissuto, integro e univoco, a ogni procedura di trasmissione nel tempo e nello spazio.

Rispetto alla radicalità delle prospettive teoriche dischiuse dalla riflessione di Derrida, così come da quelle di Blanchot, la consapevolezza di Jauss in merito al ruolo attivo del lettore nel processo di attribuzione di significato a un testo non pare, in sé, rivoluzionaria, vantando anzi una storia secolare di emergenze e oblii che risale,

⁴¹ Ivi, p. 92.

⁴² Ivi, p. 97.

attraverso i secoli, fino a Platone: nessuno però aveva provato a tematizzarla in maniera esplicita, facendone il cardine intorno a cui operare un decisivo cambio di prospettiva nell'ambito dello studio e della didattica della letteratura, nell'ottica di una rivitalizzazione del rapporto tra opere e lettori. Il lavoro di Jauss e, ancor più, quello di Iser, incentrato espressamente sull'atto della lettura inteso come processo temporale che chiama in causa l'intelligenza produttiva del lettore, mi hanno offerto, in questo senso, numerosi spunti di riflessione; è stato però l'incontro con i saggi di Stanley Fish, che ha saputo trasformare questa consapevolezza in una serie di pratiche didattiche di cui rimane una preziosa testimonianza nel suo libro più celebre e discusso, il provocatorio *C'è un testo in questa classe?* (1980), a consentirmi di mettere a fuoco con maggior precisione alcuni aspetti dell'intervento didattico che avrei condotto sul campo, finendo col costituire, insieme a Maurice Blanchot e per molti aspetti in opposizione alla sua prospettiva, il principale punto di riferimento teorico della mia ricerca.

Le pagine che seguono propongono pertanto una tentativo di ricostruzione diacronica – attenta alle emergenze più significative ma inevitabilmente incompleta⁴³ – della questione connessa ai diritti e ai doveri del lettore nei confronti del testo: da Platone, col quale questa storia ha inizio, attraverso figure come quelle di Montaigne, Lessing e Proust, fino a Maurice Blanchot e ai principali esponenti dell'*estetica della ricezione*, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, per arrivare infine a Stanley Fish che ne ha, per lo meno in certa misura, raccolto l'eredità, declinandola in una direzione espressamente didattica.

⁴³ Di ben altro respiro, la ricostruzione della storia delle pratiche di lettura nel mondo occidentale presente nel volume di Guglielmo Cavallo e Roger Chartier – *Storia della lettura* (Bari, Laterza, 1995) – che è stata peraltro una preziosa fonte di informazioni e idee.

1. All'alba della riflessione sul ruolo del lettore

Il primo ad accorgersi dei poteri del lettore, in relazione alle possibilità di significazione di un testo scritto, è stato Platone verso la metà del IV secolo, agli albori della civiltà della scrittura. È estremamente significativo che la questione del rapporto problematico che intercorre tra testo e lettore si ponga così presto, col compimento del processo di interiorizzazione della tecnologia della parola scritta da parte dei Greci iniziato alcuni secoli prima con lo sviluppo dell'alfabeto⁴⁴. La messa a punto di questa tecnologia – scrive Walter Ong – ebbe la forza di trasformare la mente umana più di qualsiasi altra invenzione, ristrutturandone radicalmente i processi mentali, consentendo lo sviluppo di forme di pensiero, come il pensiero analitico, che la dimensione orale della cultura aveva fino ad allora precluso. Con la conquista della scrittura inizia una rivoluzione culturale e cognitiva che l'invenzione della stampa e l'avvento dell'informatica avrebbero, nelle epoche successive, contribuito a sviluppare, una rivoluzione che si fonda però su una drastica cesura:

la riduzione del suono a spazio, la separazione della parola dal presente immediato e vivo, nel quale possono esistere solo parole parlate.⁴⁵

Proprio la separazione della parola dal «presente immediato e vivo», come lo chiama Ong, è il nocciolo della questione, ciò di cui Platone si dimostra perfettamente consapevole nel *Fedro* e che costituisce ai suoi occhi, cuore della dimensione pedagogica del dialogo, il portato negativo della tecnologia della parola scritta. Separare le parole dal contesto in cui sono state pronunciate significa esporle al rischio del fraintendimento, e dunque, conseguentemente, esporre al medesimo rischio anche il pensiero di chi ha scritto quelle parole; le parole scritte, infatti, non sanno difendersi da sole, non possono far altro che ripetere ostinatamente la stessa cosa a chiunque le interroghi. Per bocca di Socrate, Platone ammonisce così l'amico che lo sta ascoltando:

[...] Fedro, questo ha di terribile la scrittura, simile, per la verità, alla pittura: infatti, le creature della pittura ti stanno di fronte come se fossero vive, ma se domandi loro qualcosa, se ne restano zitte, chiuse in un solenne silenzio; e così fanno anche i discorsi.

⁴⁴ Cfr. W. Ong, *Oralità e scrittura* [1982], Bologna, il Mulino, 2003, pp. 47-48. Ma anche, e soprattutto, E.A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone* [1963], Bari, Laterza, 2003.

⁴⁵ W. Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p. 123.

Tu crederesti che parlino pensando essi stessi qualcosa, ma se, volendo capire bene, domandi loro qualcosa di quello che hanno detto, continuano a ripetere una sola e medesima cosa. E una volta che un discorso sia scritto, rotola da per tutto, nelle mani di coloro che se ne intendono e così pure nelle mani di coloro ai quali non importa nulla, e non sa a chi deve parlare e a chi no. E se gli recano offesa e a torto lo oltraggiano, ha sempre bisogno dell'aiuto del padre, perché non è capace di difendersi e di aiutarsi da solo.⁴⁶

Ho riportato il passo in questione con una certa ampiezza non soltanto con una finalità di natura dimostrativa, per la quale sarebbero bastate le ultime righe, ma anche perché solleva una serie di questioni tutt'altro che banali per chi si interroga sull'esperienza della scrittura e su quella, complementare, della lettura: questioni cruciali sulle quali torneremo a più riprese nel corso del presente lavoro.

In primo luogo Platone introduce il tema del rapporto di analogia che lega scrittura e pittura, il quale, cristallizzatosi nel motto oraziano dell'*ut pictura poesis*, avrebbe alimentato per secoli accesi dibattiti sulle arti sorelle e che ancora oggi offre interessanti spunti di riflessione sulle specificità dei due linguaggi; allude poi al rapporto tra scrittura e morte, che le figure di colori e parole evocano col loro silenzio: uno degli oggetti d'analisi privilegiati dai teorici della letteratura, soprattutto nel contesto della cultura francese, negli anni Cinquanta e Sessanta; introduce infine il tema della referenzialità della scrittura, implicato dal desiderio di «capire bene» del lettore continuamente frustrato dalla cocciutaggine delle parole scritte, che «continuano a ripetere una sola e medesima cosa»: e lo fa con un'espressione che pare adombrare discussioni squisitamente novecentesche sulla non-referenzialità del linguaggio poetico, il quale non rimanda ad altro che a se stesso.

Ma a interessarci, per il momento, è, più semplicemente, la preoccupazione che il filosofo dimostra nei confronti della scrittura che, separando il discorso dal locutore – per usare un termine caro alla linguistica –, espone il testo a infiniti fraintendimenti. Una preoccupazione legittima nell'ottica di Platone – il testo «non è capace di difendersi e di aiutarsi da solo» –, nascendo dai presupposti stessi del suo pensiero che postula l'idea di una verità ontologicamente fondata a prescindere dai soggetti conoscenti implicati e dal loro “punto di vista”⁴⁷. La verità esiste, per Platone: è qualcosa che possiamo raggiungere – o meglio, ricordare – ed è per questo motivo che

⁴⁶ Platone, *Fedro*, a cura di G. Reale, Milano, Bompiani, 2002, p. 199.

⁴⁷ Origine del pensiero onto-teologico, di quella metafisica della presenza che per Derrida ha dominato per millenni la cultura occidentale (cfr. J. Derrida, *Della grammatologia*, cit.).

la libertà del lettore di fronte alle possibilità di significazione del testo è un errore da emendare. Il testo, insomma, ha un significato – il pensiero che il suo autore ha cercato di tradurre in parole – ma raggiungerlo non sempre è possibile con le sole forze che si hanno a disposizione, perché il linguaggio, che ha una natura squisitamente referenziale, si presta purtroppo a molteplici fraintendimenti. Lo mostra con ogni evidenza uno stralcio di dialogo tra Socrate e Fedro, i due protagonisti dell'opera:

SOCRATE: «Quando uno pronuncia il vocabolo “ferro” o “argento”, non pensiamo forse tutti quanti alla medesima cosa?»

FEDRO: «Sicuramente».

SOCRATE: «Ma quando si pronuncia il vocabolo “giustizia”, oppure “bene”? Non siamo forse portati uno da una parte e uno dall'altra, e non siamo in disaccordo gli uni con gli altri e con noi stessi?»

FEDRO: «È proprio così!»⁴⁸

I vocaboli scelti da Platone per esemplificare il problema al quale sta applicando la sua intelligenza appartengono a due categorie molto diverse tra loro, quella del concreto e quella dell'astratto, implicando l'idea che quando le parole si riferiscono alle cose reali, quelle che possiamo conoscere attraverso i sensi (che sono comuni a tutti), la comunicazione è tutto sommato semplice, funziona. Quando invece si entra nel campo delle idee, delle costruzioni del pensiero tutto sembra complicarsi, non c'è accordo tra gli uomini sul significato delle parole: ed è questo il motivo per cui egli diffida della scrittura alla quale preferisce di gran lunga il dialogo, il rapporto che si dà in presenza, nell'interazione tra esseri umani che possono tornare sulle parole dette e disambiguarle, spiegarle meglio o correggerle conducendo gradualmente sulla strada della verità, intesa come significato originario delle parole pronunciate.

Quello di Platone è un discorso in difesa dell'autorità del soggetto enunciante rispetto al senso di ciò che enuncia e dunque, conseguentemente, anche dell'autorialità intesa come rapporto ineludibile che lega l'opera al suo autore: un rapporto che ai suoi occhi implica la necessità, da parte del lettore, di avvicinarsi il più possibile al significato che quello ha cercato di racchiudere nelle parole. La difficoltà e i rischi che corre chi s'incammina lungo i crinali pericolosi della scrittura, chi cerca d'intrappolare dei significati nelle parole derivano dal fatto che il linguaggio scritto non è altro che una trascrizione del linguaggio orale, il quale a sua volta è già una traduzione in parole del pensiero: quando dunque ci troviamo al cospetto di un testo, siamo davanti alla copia di

⁴⁸ Platone, *Fedro*, cit., pp. 159 e 161.

una copia, a qualcosa di inevitabilmente degradato dalla distanza che lo separa dall'originale⁴⁹. È evidente, allora, che se matrice del testo è il pensiero dell'autore, se lì si trova la sua origine e dunque la sua verità, l'aiuto dell'autore è necessario per aiutare il lettore a sciogliere ogni possibile dubbio: perché ogni discorso ha un senso, nell'intenzione di chi lo ha pronunciato, ed è dovere del lettore cercare di raggiungerlo. Per quanto paradossale – se si considera come il suo stesso pensiero sia stato reso possibile dal suo essere collocato in un momento storico preciso, e cioè quello della transizione dal mondo della cultura orale a quello della civiltà della scrittura, alla quale egli pienamente appartiene⁵⁰ – il discorso di Platone è tuttavia soprattutto un discorso in difesa della relazione educativa in presenza, dello stare insieme degli uomini e del loro parlarsi, della possibilità di scambiarsi idee capaci di crescere e trasformarsi nel tempo consentendo ad altri uomini ancora di gioire delle gioie della conoscenza. È in ciò che l'oralità dimostra la sua superiorità nei confronti della scrittura, che per Platone andrebbe praticata unicamente per gioco, senza intenzioni di serietà ma come intimo svago i cui frutti sarà possibile raccogliere durante la vecchiaia, quando ciò che si è scritto sarà d'aiuto a evocare cose perdute. Chi volesse ragionare seriamente sulle questioni che contano davvero – il giusto, il bello, il buono – non lo farà certo scrivendo, «seminandole mediante la cannuccia da scrivere, facendo discorsi che non sono capaci di difendersi da soli col ragionamento, e che non sono nemmeno capaci di insegnare la verità in modo adeguato»; lo farà piuttosto parlando con i suoi simili, come testimoniano ancora una volta le parole di Socrate:

[...] molto più bello diventa l'impegno su queste cose, credo, quando si faccia uso dell'arte dialettica e con essa, prendendo un'anima adatta, si piantino e si seminino discorsi con conoscenza, che siano capaci di venire in soccorso a sé e a chi li ha piantati, che non restino privi di frutto, ma portino seme, dal quale nascano anche in altri uomini altri discorsi, che siano capaci di rendere questo seme immortale e che facciano felice chi lo possiede, nella misura più grande che all'uomo sia possibile.⁵¹

⁴⁹ È a quest'idea che si riferisce Derrida quando sostiene che lettura e scrittura nell'epoca dell'ontoteologia si lasciano confinare nella «secondarietà» in quanto preceduti «da una verità o un senso già costituiti da e dentro l'elemento del *logos*» (J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 33).

⁵⁰ Walter Ong osserva infatti che «il pensiero filosofico per cui lottava Platone dipendeva totalmente dalla scrittura» anche se né lui né i suoi contemporanei mostrano di avere coscienza del processo di profonda trasformazione del pensiero innescata dall'interiorizzazione della scrittura (cfr. W. Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p. 48).

⁵¹ Platone, *Fedro*, cit., p. 201.

Per Platone è soltanto nella dimensione dialogica che la filosofia può dispiegarsi in tutta la sua compiutezza, in quanto pensiero mobile, vivo, che continua a trasformarsi nella relazione comunicativa che si dà tra le persone: nel momento in cui viene imprigionato dalla scrittura, invece, il pensiero diventa creatura muta, cosa inerte, cadavere. È dunque con Platone che nasce quella metafora del testo come sepolcro che tanta parte avrà nel discorso critico novecentesco sulla natura dell'opera letteraria: un'immagine, quella del testo come sepolcro, che sarà ripresa – come vedremo più avanti – anche da Maurice Blanchot.

Nella *Poetica* di Aristotele che, per lo meno fino alla fondazione dell'estetica moderna, nel Settecento, avrebbe costituito l'imprescindibile punto di riferimento in ogni discussione sulle arti – e dunque anche sulla letteratura – non c'è alcun riferimento diretto alla figura del lettore, anche per evidenti ragioni di natura storico-culturale: Aristotele, infatti, prende in considerazione prevalentemente le opere di natura drammatica (e dunque tragedie e commedie), che hanno spettatori e non lettori, e, sebbene solo marginalmente, la poesia epica, che veniva recitata, e dunque ascoltata piuttosto che letta individualmente in silenzio. Nel suo discorso, tuttavia, trova ampio spazio la riflessione sugli effetti che l'opera ha sul fruitore, condensandosi nel concetto di catarsi che costituisce, per Aristotele, il cuore stesso dell'esperienza estetica. È questo il motivo per cui Harald Weinrich, nel suo intervento sulla necessità di scrivere finalmente una «storia letteraria del lettore» si sofferma sull'estetica aristotelica mettendo in luce il fatto che non si tratta soltanto di un'«estetica della rappresentazione», che fonda l'arte sul principio dell'imitazione (proseguendo, sebbene con alcune significative differenze, lungo la direttrice tracciata da Platone nel decimo libro della *Repubblica*), ma anche di un'«estetica della risposta», in cui un posto di rilievo è giocato dalle passioni che l'autore, attraverso l'opera, può suscitare nel pubblico. Ma Aristotele va ancora più in là, scrive Weinrich, dal momento che prende in considerazione anche «una determinata attesa del pubblico, della quale l'autore deve tenere conto»⁵². L'estetica della risposta, che Aristotele aveva così fondato e che avrebbe trovato in ambito retorico un ideale campo di applicazione, sarebbe rimasta una «dottrina universalmente riconosciuta», pur con qualche interruzione, fino a tutto il Settecento.

⁵² H. Weinrich, *Per una storia letteraria del lettore*, in R.C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, cit., p. 29.

2. Il grido di Laocoonte

Ad esclusione della *Poetica* di Aristotele e della *Critica del giudizio* kantiana (1797), che inaugura una nuova stagione dell'estetica attraverso il concetto di «giudizio riflettente», poca attenzione è stata prestata, nel corso dei secoli, al tema della ricezione nella riflessione sulle arti: «tracce della sua “preistoria” – scrive Jauss – si trovano solo in testimonianze di carattere sporadico e parziale»⁵³. Tra queste, una delle prime e più significative, si trova nei *Saggi* di Montaigne, dove si legge che:

Un lettore perspicace scopre spesso negli scritti altrui perfezioni diverse da quelle che l'autore vi ha poste e intravviste, e presta loro significati e aspetti più ricchi.⁵⁴

Ciò che rende il passo rimarchevole è il fatto che in esso, per la prima volta, l'attività produttiva del lettore in merito alle possibilità di significazione di un testo è inteso come qualcosa di non necessariamente negativo ma, al contrario, di positivo: il genere letterario dell'*essai*, che ha inizio proprio con l'opera di Montaigne, si configura anzi, addirittura, come il risultato di una lettura «produttiva», attività «mediatrice di sé e del testo»⁵⁵. Il lettore «perspicace» riesce dunque, secondo Montaigne, a scorgere nel testo che ha di fronte cose – significati, sensi, sfumature – di cui l'autore non è necessariamente consapevole e che dunque non ha certo posto intenzionalmente nel testo.

Le parole di Montaigne indicano però semplicemente un inizio, l'emergenza isolata di una consapevolezza che dovrà attendere ancora un paio di secoli prima di essere oggetto di una riflessione specifica e approfondita capace di delinearne in maniera più precisa la portata: è infatti solo con il XVIII secolo che s'infittiscono le testimonianze dell'interesse per l'esperienza estetica del soggetto, per la forza immaginativa dell'osservatore e del lettore intesa come qualcosa di attivo e produttivo. Emblematico, in questo senso, il caso del *Laocoonte* di Gotthold Ephraim Lessing, un saggio sui confini della pittura e della poesia che costituisce un vero e proprio punto di svolta in merito alla riflessione sull'importanza della risposta estetica da parte dell'osservatore.

⁵³ H.R. Jauss, *La teoria della ricezione*, in R.C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, cit., p. 12.

⁵⁴ M. de Montaigne, *Saggi* [1595], a cura di F. Garavini, Milano, Adelphi, 2005, I, cap. XXIV, p. 166.

⁵⁵ H.R. Jauss, *La teoria della ricezione*, cit., p. 12.

La teoria umanistica della pittura, sviluppatasi tra gli inizi del XV secolo e il Settecento, ha come assunto fondamentale che la buona pittura – come la buona poesia – sia «l’imitazione ideale della natura umana in azione»⁵⁶. I pittori, come i poeti, devono

esprimere verità generali rifuggendo dal particolare, facendo uso di soggetti universalmente conosciuti e apprezzati, tramandati attraverso la narrazione biblica e la lettura dei classici greco-romani...⁵⁷

Nocciolo di questa teoria è che la pittura, come la poesia, abbia come suo fine la rappresentazione mimetica della vita umana, non nella sua mediocrità, ma nei suoi aspetti superiori, ideali (valori cristiani, ma anche laici, civili e individuali: dalla pietà all’amore, dall’eroismo alla conoscenza, e via dicendo).

Si tratta di una teoria che ha le sue radici nell’antichità e in particolare nelle analogie tra poesia e pittura suggerite da Aristotele, nella *Poetica*, e successivamente da Orazio, nell’*Ars poetica*. Non trovando negli antichi una vera e propria teoria della pittura, gli intellettuali dell’epoca rinascimentale, che cercavano d’innalzare la pittura alla dignità di arte liberale, si sforzarono di adattarle una serie di precetti compositivi che erano stati concepiti per un’arte affatto diversa, trascurando in questa maniera il significato originario delle osservazioni di Aristotele e Orazio, che considerate nel contesto storico al quale appartenevano erano invece legittime e illuminanti. Ma ben presto, a partire dal periodo immediatamente successivo al Rinascimento più maturo, e soprattutto nel Seicento e nella prima metà del Settecento, molta critica tenderà a forzare eccessivamente queste corrispondenze. È allora che nasce il saggio sul *Laocoonte*: la riflessione di Lessing va dunque letta considerando il momento storico-culturale al quale appartiene, che ne rimarca in maniera inevitabile i limiti (anche teorici)⁵⁸; alcuni aspetti del suo discorso, tra i quali spicca la riflessione sulle specificità del linguaggio letterario – il fatto che le sue rappresentazioni si distendano nel tempo, articolandosi in successioni d’immagini, e la natura allusiva dei suoi segni, che lascia ampio spazio

⁵⁶ R.W. Lee, *Ut pictura poesis. La teoria umanistica della pittura* [1967], Firenze, Sansoni, 1974, p. VII.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ Come osserva il Lee: «Nel confinare la pittura e la poesia a quei contenuti che, nel suo pensiero, erano i più idonei ai rispettivi mezzi d’imitazione, egli restrinse entrambe le arti entro limiti severamente umanistici, negando alla poesia, la cui sfera doveva restare quella della vita e delle azioni umane, la descrizione delle scene e degli oggetti della natura, e al tempo stesso negando alla pittura [...] praticamente tutto, eccetto la bellezza corporea» (ivi, p. 115).

all'immaginazione del fruitore –, segnano però un momento di passaggio significativo, come Jauss stesso ricorda⁵⁹, nell'ottica dello sviluppo di un'estetica della ricezione.

Pubblicato nel 1766, il *Laocoonte, ovvero dei confini della pittura e della poesia*, è un saggio di poco più di cento pagine che costituisce una tappa fondamentale nell'evoluzione dell'estetica tedesca ed europea del Settecento. La forma di questa estetica disegnata dal Lessing è la stessa che assumeranno le grandi estetiche della generazione idealistico-romantica (Kant, Schelling, Fichte, Hegel, Goethe): la forma della "critica". L'obiettivo polemico scelto da Lessing è il dogma estetico delle "arti sorelle", la poesia e la pittura, difeso a lungo e strenuamente dai più, il quale tuttavia cominciava a essere contestato in maniera sempre più decisa. Della differenza espressiva e del diverso potenziale delle "arti sorelle" si era lungamente discusso nell'estetica settecentesca (Diderot stesso aveva posto il problema più volte, anche nella sua *Lettera sui sordomuti*⁶⁰) e critiche e autocritiche sulla poesia descrittiva si levavano già in molti paesi. La questione vera del *Laocoonte*, osserva Michele Cometa, è però «altrove»:

Il testo infatti costituisce il primo tentativo di dare, sulla base della distinzione tra le arti, non un generico monito agli artisti, una sorta di codice deontologico cioè da applicare alla scelta dei soggetti più vantaggiosi, ma un sistema estetico e una guida tecnica basati sul riconoscimento della pluralità dell'esperienza estetica, intesa come un processo cui fanno capo fattori eterogenei, anche extrartistici o addirittura extralinguistici.⁶¹

Fattori che non riguardano dunque l'oggetto artistico in questione, ma piuttosto la mente del fruitore, le sue facoltà immaginative. La liberazione dell'immaginazione e l'importanza della ricezione (con la conseguente esaltazione della poesia), da una parte, e i limiti delle arti figurative, dall'altra, sono al tempo stesso il cuore del discorso lessinghiano e un segno della nascita di una nuova estetica, l'estetica idealistico-romantica:

L'*ut pictura poesis* così a lungo frainteso veniva a un tratto messo da parte; la differenza delle arti figurative e discorsive era chiara, i loro vertici apparivano ora separati, per quanto si toccassero le loro basi. L'artista figurativo doveva tenersi entro i confini del bello, anche se all'artista della parola [...] fosse concesso

⁵⁹ Cfr. H.R. Jauss, *La teoria della ricezione*, cit., p. 13.

⁶⁰ Cfr. D. Diderot, *Lettera sui sordomuti* [1751], a cura di E. Franzini, Parma, Guanda, 1984, pp. 19-61.

⁶¹ M. Cometa, *Prefazione*, in G.E. Lessing, *Laocoonte* [1766], Palermo, Aesthetica, 1991, p. 10.

oltrepassarli. Quello lavora per il senso esterno, che viene appagato solo dal bello, questo per l'immaginazione, che può bene anche appagarsi del brutto.⁶²

Così scrive Goethe a proposito del *Laocoonte*, esprimendo la propria riconoscenza per le riflessioni che in esso si trovano; ma a prescindere dal significato storico che il saggio di Lessing ha avuto nell'evoluzione dell'estetica tedesca e occidentale, a partire dalla metà del Settecento, a noi la sua opera interessa perché fornisce una serie di spunti di riflessione sulle caratteristiche di due linguaggi artistici differenti come quello pittorico e quello letterario e, conseguentemente, sulla figura del fruitore del prodotto d'arte – tanto pittorico quanto letterario – che si rivela indispensabile al compimento dell'opera.

Poesia e pittura – scrive Lessing, che si muove comunque all'interno di una concezione mimetica, figurativa, dell'arte pittorica (e plastica) – «ci rappresentano oggetti assenti come se fossero presenti, la parvenza come realtà; entrambe ci illudono, e l'illusione di entrambe ci piace»⁶³. Tuttavia – prosegue – lo fanno con mezzi differenti; sono infatti linguaggi che hanno caratteristiche distinte, adeguandosi alle quali, soltanto, si possono ottenere risultati soddisfacenti: è inutile che la pittura imiti il *modus operandi* della poesia, e viceversa. L'antico motto oraziano dell'*ut pictura poesis* non è veritiero e ha anzi fuorviato molti artisti, producendo la mania delle descrizioni in poesia e dell'allegorismo in pittura⁶⁴.

Infatti:

Se l'artista non può cogliere mai della sempre mutevole natura che un unico momento, e il pittore in particolare non può cogliere quest'unico momento che da un unico punto di vista, e se tuttavia le loro opere non sono fatte solo per essere guardate ma osservate, e osservate a lungo e ripetutamente, allora è certo che quel singolo momento e quell'unico punto di vista di un singolo momento non verrà scelto mai abbastanza fecondo.⁶⁵

È per questo che l'artista non deve mostrare un'azione al suo acme; è questo il motivo per cui il Laocoonte del celebre gruppo marmoreo non ha la bocca spalancata in un grido di sofferenza (oltre al fatto, sottolinea Lessing, che sarebbe disgustoso alla vista, e l'arte si occupa unicamente di rappresentare ciò che è bello⁶⁶). L'efficacia della

⁶² Il passo di Goethe è citato da Michele Cometa (ivi, p. 16).

⁶³ Ivi, p. 23.

⁶⁴ Ivi, p. 24.

⁶⁵ Ivi, p. 32-3.

⁶⁶ Cfr. ivi, p. 31.

rappresentazione, dunque, per Lessing non si compie che nell'immaginazione di chi la osserva:

mostrare all'occhio l'estremo vuol dire tarpare le ali alla fantasia costringendola, giacché non riesce a emanciparsi dall'impressione sensibile, a occuparsi di immagini più deboli, oltre le quali essa teme, quasi fosse il suo limite, la pienezza evidente dell'espressione. Quando Laocoonte perciò sospira, l'immaginazione può sentirlo gridare; se invece grida, essa da questa rappresentazione non può né scendere né salire di grado senza nel contempo vederlo in una situazione più sopportabile e di conseguenza meno interessante.⁶⁷

In questo modo soltanto il suo grido trova l'eternità, diventando infinito, per quanto sempre diverso.

Per Lessing, dunque, l'osservatore – il fruitore – ha un ruolo fondamentale affinché l'opera trovi il suo compimento, giacché «la nostra immaginazione va ben al di là di quello che il pittore riesce a mostrarci in quell'attimo tremendo»⁶⁸. È solo nella nostra testa che l'opera si compie.

Già il Winckelmann aveva elaborato il concetto di «momento fecondo», postulando la necessità di scegliere, come soggetto della rappresentazione figurativa, l'attimo immediatamente precedente o appena successivo alla «grande crisi del soggetto», con l'obiettivo esplicito di evitare il *parenthysus*, ossia la «commozione falsa ed esagerata»⁶⁹. È in questa chiave che Winckelmann rilegge il gruppo marmoreo del *Laocoonte* e che Lessing commenta *l'Aiace furioso* del pittore greco Timomaco:

Aiace, il più forte tra gli Achei non compare nel momento in cui imperversa tra il gregge, e cattura e uccide buoi e montoni credendoli uomini. L'artista invece lo mostra quando dopo queste folli prodezze siede prostrato e decide di uccidersi. E questo è veramente l'Aiace furente, non perché infuria ma perché si vede che ha infuriato, perché la grandezza del suo furore si coglie nella maniera più viva dalla vergogna disperata che egli ne prova. Si vede la tempesta dalla rovina e dai cadaveri che ha lasciato intorno a sé.⁷⁰

⁶⁷ Ivi, p. 33.

⁶⁸ Ivi, p. 34.

⁶⁹ Cfr. A. Pinelli, *Nel segno di Giano. Passato e futuro nell'arte europea tra Sette e Ottocento*, Roma, Carocci, 2000, pp. 187-93.

⁷⁰ Della furia di Aiace che, impazzito di rabbia, fa strage del bestiame predata ai troiani e dei suoi guardiani, credendo siano i capi degli Achei rei – ai suoi occhi – d'aver assegnato a Ulisse le armi del defunto Achille, e coprendosi così di disonore, si parla nell'omonima tragedia di Sofocle: «Ora, in tanta sventura, ei colà giace,/ senza cibo pigliar mai né bevanda,/ immobile nel mezzo a quelle tronche/ membra d'armenti; e ben si par che intenda/ in funesto disegno; [...]» (Sofocle, *Aiace* in Id., *Tragedie*, a cura di H. Warren, Milano, Istituto Editoriale Italiano, s.i.d., p. 170).

Sebbene dunque la scelta di un «attimo fecondo», gravido di possibilità o di memorie, dia in qualche modo anche all'opera figurativa una sorta di estensione temporale – come avviene, per altro, in molti dipinti di J.-L. David⁷¹ – è pur sempre un unico momento quello che pittura e scultura riescono a fermare in immagine: cogliere un istante, una disposizione di corpi nello spazio, da un preciso e unico punto di vista; e basta. Qui il suo limite, qui – come vedremo – il suo pregio.

E la poesia invece? Il poeta ha problemi di rappresentazione molto diversi. In primo luogo non è costretto a concentrare il suo ritratto in un solo momento, dovendo anzi distendere la rappresentazione nel tempo; proprio questa, in fondo, è una delle sue caratteristiche più significative:

Egli, se vuole, prende ogni sua azione sin dall'origine e la conduce al suo esito attraverso ogni possibile sviluppo. Ognuno di questi sviluppi, che costerebbe all'artista un'opera a sé, al poeta costa un unico tratto; e se questo tratto, considerato in sé, fosse tale da offendere l'immaginazione dell'ascoltatore, pure esso sarà così preparato da ciò che è preceduto, oppure sarà così attenuato da ciò che segue, da perdere quest'unica impressione e fare nell'insieme l'effetto più riuscito del mondo.⁷²

Insomma, secondo Lessing il pittore è condannato all'eternità dell'istante scelto, e a quello non può sfuggire: è per questo motivo che dei ed eroi sono sempre rappresentati con gli attributi tramandati dalla tradizione, devono infatti essere sempre immediatamente riconoscibili⁷³ (ma questo vale anche per altri tipi di rappresentazioni: basti pensare ai santi della tradizione cristiana). Al contrario, per il poeta «essi sono esseri reali e operanti che oltre al loro carattere generale hanno anche altre qualità e passioni, che, a seconda delle circostanze, possono risaltare su quello»⁷⁴. Una Venere infuriata e sbraitante sarebbe dunque legittimamente rappresentata da un poeta, poiché si tratterebbe della rappresentazione di un istante transitorio fra i tanti in cui Venere

⁷¹ Si pensi a *I littori riportano a Bruto i corpi dei suoi figli* o a *Leonida alle Termopili*, nei quali, scostandosi dall'iconografia corrente di quei soggetti, David ha scelto di rappresentare momenti delle vicende che lasciano ampio spazio all'immaginazione dello spettatore nella ricostruzione delle vicende e sentimenti in gioco e nella previsione del futuro. Nello sguardo di Bruto, come in quello di Leonida – entrambi rivolti verso lo spettatore – riusciamo a leggere l'angoscia che la consapevolezza del proprio destino comporta: avere difeso la libertà della repubblica a costo della vita dei figli (i cui corpi martoriati rimangono occultati alla nostra vista – ne vediamo solo le gambe – ma non sono per questo meno presenti, e terribili) oppure sacrificare per la patria la propria vita e quella dei compagni. Cfr. A. Pinelli, *op. cit.*, pp. 147-51 e 188-93.

⁷² G. E. Lessing, *Laocoonte*, cit., p. 35.

⁷³ Ivi, p. 54: «Gli dei e gli esseri spirituali [...] sono astrazioni personificate che devono mantenere costantemente la stessa caratterizzazione se devono essere riconoscibili».

⁷⁴ Ivi, p. 55.

sarebbe riconoscibile in quanto dea dell'amore; ma per un pittore sarebbe arduo – rimarca Lessing – perché la raffigurazione di quell'istante transitorio renderebbe irriconoscibile il personaggio, fissato in un momento in cui la sua identità tradizionale pare smentita o distante⁷⁵.

Consideriamo, ora, una delle scene iniziali dell'*Iliade*: quando Apollo, adirato per il trattamento riservato da Agamennone a uno dei suoi sacerdoti, Crise, che aveva offerto grandi doni agli Achei per riscattare la propria figlia prigioniera, scende dall'Olimpo e fa strage di Greci. Che cosa scorgiamo – si chiede Lessing – nella tela dell'artista?

Cadaveri, pire ardenti, moribondi che si occupano di morti, il dio irato su una nuvola che scocca le sue frecce.⁷⁶

Quanto è più ricca e vivida la scena in Omero⁷⁷:

E scese giù dall'Olimpo, irato in cuore,
l'arco avendo in spalla, e la faretra chiusa sopra e sotto:
le frecce sonavano sulle spalle dell'irato
al suo muoversi; egli scendeva come la notte.
Si postò dunque lontano dalle navi, lanciò una freccia,
e fu pauroso il ronzio dell'arco d'argento.
I muli colpiva in principio e i cani veloci,
ma poi mirando sugli uomini la freccia acuta
lanciava; e di continuo le pire dei morti ardevano, fitte.⁷⁸

Un brano come questo si presta efficacemente a illustrare come per Lessing, che rimane ancorato a un'idea ancora squisitamente mimetica, e dunque referenziale, dell'arte, il poeta – e, per estensione, lo scrittore – sia colui che, servendosi delle parole, distende il suo discorso e le sue immagini nel tempo: il linguaggio verbale consente, per di più, di elevare facilmente al grado della rappresentazione anche oggetti diversi da quelli visibili, come i suoni e gli odori.

Perché, allora, la rappresentazione di una scena come quella appena descritta risulterebbe riduttiva, immiserita, se condotta col linguaggio pittorico, mentre al

⁷⁵ Cfr. *ibidem*: «[...] quando Venere vuol vendicarsi di coloro che l'hanno disprezzata, gli uomini di Lemno, e sotto spoglie ingrandite e selvagge, con le guance chiazzate, i capelli sconvolti, afferra la fiaccola di pece, si getta indosso un mantello nero e discende impetuosamente su di una nuvola tempestosa: questo non è un momento per l'artista, perché in questo momento non ha nulla con cui renderla riconoscibile. È solo un momento per il poeta che ha il privilegio di poterlo unire con un altro momento in cui la dea è interamente Venere, di modo che anche così infuriata non stentiamo a riconoscerla».

⁷⁶ Ivi, p. 66.

⁷⁷ Cfr. *ivi*, pp. 66-7.

⁷⁸ Omero, *Iliade*, a cura di R. Calzecchi Onesti, Torino, Einaudi, 1963, p. 5 (I, vv. 44-52).

contrario la descrizione d'un sontuoso banchetto d'eroi, liquidato con pochi scarni versi da Omero, ne sarebbe invece un soggetto ideale? Semplicemente – risponde l'autore del *Laocoonte* – perché mentre la poesia ci racconta «un'azione visibile progressiva, le cui diverse parti si seguono una dopo l'altra nel tempo»⁷⁹, la pittura è insuperabile nella rappresentazione di «un'azione visibile statica le cui diverse parti si dispiegano l'una accanto all'altra nello spazio»⁸⁰.

E dunque, conclude Lessing, dal momento che pittura e poesia utilizzano “segni” differenti per rappresentare i propri soggetti – figure e colori nello spazio la prima, suoni articolati nel tempo la seconda⁸¹ – allora segni ordinati l'uno accanto all'altro possono rappresentare efficacemente solo oggetti esistenti l'uno accanto all'altro, o le cui parti esistono l'una accanto all'altra, mentre segni che si susseguono possono esprimere oggetti «che si susseguono o le cui parti si susseguono», e cioè azioni: di conseguenza per Lessing i veri oggetti della poesia sono, secondo la lezione di Aristotele, le azioni⁸². Il suo invito – continuo nel corso dell'opera – è che ogni artista, non importa se pittore⁸³ oppure poeta⁸⁴ si serva delle prerogative proprie della sua arte e non si arrischi sulla strada del confronto suggerito dalla formula dell'*ut pictura poesis*. Il poeta in particolare, sostiene Lessing, ha la libertà di diffondersi nella sua opera sia sul passato che sul futuro del singolo momento e non solo sull'istante – il fotogramma diremmo oggi – ed è questa la caratteristica che deve far valere nella sua arte.

Se ci siamo soffermati con una certa attenzione sulla teoria di Lessing è perché il suo discorso riguarda due aspetti dell'esperienza estetica che sono cruciali nell'ottica di una riflessione sull'«estetica della ricezione», aspetti che testimoniano il primo manifestarsi di una trasformazione culturale di portata epocale, il primo diffondersi di una consapevolezza che giungerà a maturazione soltanto col pieno affermarsi della cultura borghese ottocentesca e delle pratiche di lettura privata⁸⁵: in primo luogo la scoperta del

⁷⁹ G. E. Lessing, *Laocoonte*, cit., p. 70.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ Osservazione che, peraltro, conferma la piena appartenenza di Lessing alla tradizione culturale fonologica occidentale in questione nella *Grammatologia* derridiana, cui si è accennato al principio del capitolo.

⁸² G. E. Lessing, *Laocoonte*, cit., p. 70.

⁸³ Il discorso di Lessing vale, naturalmente, anche per la scultura, il cui linguaggio è analogo, in quanto figurativo, a quello pittorico.

⁸⁴ Lessing utilizza il termine “poesia” come sinonimo di “letteratura”: all'epoca la narrativa non aveva la fortuna che ha oggi e il genere letterario che ha contraddistinto la modernità, il romanzo, non era ancora “esploso”.

⁸⁵ Cfr. G. Cavallo, R. Chartier, *Storia della lettura*, cit.; si vedano, in particolare, i capitoli di Jesper Svenbro (*La Grecia arcaica e classica: l'invenzione della lettura silenziosa*, pp. 3-36), Reinhard

ruolo produttivo del fruitore, a maggior ragione se “lettore”, nella cui immaginazione soltanto l’opera ha modo di compiersi, e poi, non meno importante, l’attenzione alla dimensione temporale che, nel contesto dell’esperienza estetica di natura letteraria, gioca un ruolo di primaria importanza. Entrambi questi aspetti verranno ripresi e approfonditi dagli esponenti della Scuola di Costanza, ma saranno anche oggetto, fin dai primi anni del Novecento, di accesi dibattiti che vedranno contrapposti i sostenitori del primato del testo (o dell’autore) e quelli che, al contrario, vedono nel lettore (e dunque nel processo della ricezione) l’elemento di primario interesse dell’indagine critica sulla comunicazione letteraria.

Wittmann (*Una «rivoluzione della lettura» alla fine del XVIII secolo?*, pp. 337-369) e Martyn Lyons (*I nuovi lettori nel XIX secolo: donne, fanciulli, operai*, pp. 371-410).

3. L'epoca borghese e il «paradiso della lettura»

Se è nel Settecento, anche grazie all'apporto della cultura illuministica, che assistiamo a una svolta, graduale ma costante, nella direzione di una sempre maggiore attenzione nei confronti di una estetica rivolta alla risposta del pubblico, di cui anche la riscoperta del trattato *Sul sublime* dello Pseudo-Longino è una chiara testimonianza⁸⁶, solo nel Novecento la figura del lettore e, in particolare, la sua importanza in relazione alle possibilità di significazione di un testo viene finalmente riconosciuta in quanto aspetto specifico e imprescindibile dell'esperienza estetica. Ciò dipende, ovviamente, dal mutato clima culturale e, specificamente, dall'incrinarsi nella coscienza dei più – in primo luogo in quella degli intellettuali – di concetti come “verità” e “oggettività” che erano stati per secoli al centro della speculazione filosofica, offrendo basi apparentemente solide sulle quali poggiarsi. Jauss è netto nel collegare al mutarsi complessivo del quadro storico-culturale le nuove responsabilità attribuite al lettore:

Solo quando la differenza e la molteplicità delle interpretazioni possibili non vengono più ricondotte al contenuto obiettivo del senso della scrittura, ma alle condizioni soggettive della comprensione, o meglio, al risultato di differenti modi di interpretare, inizia la svolta verso una moderna ermeneutica, per la quale il senso del testo non viene più stabilito d'autorità, bensì affidato alla ricerca di una intelligenza a sua volta produttiva.⁸⁷

È cioè soltanto quando entra in crisi l'idea che la verità sia qualcosa di oggettivamente accertabile – una verità che nel contesto di un'ermeneutica letteraria è rappresentata dal messaggio racchiuso nell'opera, e dunque dall'intenzione dell'autore – che può svilupparsi un modo nuovo di intendere l'ermeneutica, che Gadamer ha codificato e di cui le riflessioni degli esponenti della Scuola di Costanza sono soltanto uno degli innumerevoli frutti. Holub lo vede chiaramente laddove, parafrasando Jauss, scrive che:

⁸⁶ Il caso dello Pseudo-Longino, sostiene infatti Jauss, riguarda l'idea che sia il «soggetto recipiente» a portare a compimento «ciò che il produttore ha ideato» (cfr. H.R. Jauss, *La teoria della ricezione*, cit., p. 13). Sulla questione della riscoperta settecentesca del trattato, redatto plausibilmente nel I secolo d.C. ma ignorato per secoli, si veda l'introduzione all'opera pubblicata da Giovanni Lombardo in Pseudo-Longino, *Sul sublime*, Palermo, Aesthetica, 1987 (pp. 7-26); ancor più significative, ai nostri occhi, le parole di Harold Bloom sul pensiero di Longino: «Aristotele, come tutti i suoi successori fino a Wimsatt, vuole convincersi che una poesia possiede una struttura che le è intrinseca. Longino la sa più lunga; in lui è implicita la percezione, tuttora sconcertante per molti studiosi, che la vera poesia è la mente del lettore, ovvero, come disse una volta Emerson, che lo studente deve prendere se stesso come testo e poi prendere tutti i testi della tradizione come commenti all'io» (ivi, pp. 153-154).

⁸⁷ H.R. Jauss, *La teoria della ricezione*, cit., p. 6.

solo quando il fine del processo interpretativo non è più quello di catturare un significato immutabile, solo quando si cessa di concepire il testo come contenitore di un messaggio eterno che noi dovremmo recuperare, solo quando la ricezione viene colta come un processo non passivo ma attivo il termine [ricezione] può essere inteso nel senso conferitogli da Jauss alla fine degli anni Sessanta.⁸⁸

Naturalmente anche nell'Ottocento erano stati molteplici e provenienti dai più differenti campi della speculazione umana le osservazioni sull'importanza del lettore e del suo particolare punto d'osservazione nell'attribuzione di significato all'opera d'arte, così come a qualunque altra cosa sottoposta all'intelligenza di uno sguardo. In proposito, Jauss cita ripetutamente Hegel, ma anche Goethe e Marx, per i quali la storia andrebbe riscritta, di tanto in tanto, considerando le nuove prospettive che il passare del tempo dischiude alla comprensione dei fenomeni⁸⁹. Tuttavia si devono attendere figure a cavallo tra i due secoli come quelle di Marcel Proust e Paul Valery perché il ruolo produttivo del lettore divenga oggetto di una riflessione specifica capace di metterne in luce l'importanza⁹⁰. Per Valery, scrive infatti Jauss, l'arte moderna ha abbandonato, «con la metafisica del bello atemporale la forma conclusa dell'oggetto estetico, con la verità preesistente dell'idea l'attività riproduttrice dell'artista, e con l'ideale della contemplazione statica il disinteresse dello spettatore»⁹¹; e ciò implica il fatto che essa liberi «la ricezione estetica dalla sua passività contemplativa rendendo l'osservatore stesso partecipe della costruzione dell'oggetto estetico»⁹²: la *poiesis* designa in questo modo un processo nel quale il soggetto che recepisce – e dunque il lettore – diventa co-creatore dell'opera.

Per comprendere questa trasformazione bisogna però considerare molteplici fattori, che non riguardano soltanto la riflessione filosofica ed estetica, o la critica letteraria, ma che dipendono anche dall'evoluzione di specifiche pratiche sociali come, per esempio, quella della lettura privata solitaria, che a partire dal XVIII secolo aveva iniziato a diffondersi in maniera sempre più capillare e pervasiva trasformando progressivamente il ruolo della lettura e il suo significato nella vita dei lettori. Emblematico è il caso di Emma Bovary, che già alla metà dell'Ottocento appare vittima dei mondi immaginari dischiusi alle sue fantasticherie dalla lettura di romanzi d'amore⁹³. Se dunque è

⁸⁸ R.C. Holub, *Teoria della ricezione*, cit., p. XX.

⁸⁹ Cfr. H.R. Jauss, *La teoria della ricezione*, cit., pp. 14-16.

⁹⁰ Cfr. *ivi*, p. 17.

⁹¹ H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, cit., p.137.

⁹² *Ivi*, p. 138.

⁹³ La prima edizione del celeberrimo romanzo Flaubert, *Madame Bovary*, fu pubblicata nel 1857.

necessario considerare le trasformazioni culturali di carattere epocale, come quelle innescate dalla crisi dell'idea di verità, e più in generale di tutti i valori positivi, originate dal pensiero di Nietzsche, prima, e successivamente di Heidegger, o dalle scoperte di Freud sulla natura complessa e per molti aspetti ancora oscura della psiche umana, non bisogna tuttavia trascurare trasformazioni meno evidenti su scala macroscopica ma non per questo meno significative, come l'evolversi delle abitudini di lettura del pubblico borghese che lentamente ma irrevocabilmente era giunto a scoprire quello che Jauss chiama il «paradiso delle parole». È infatti col pieno affermarsi dell'epoca borghese, osserva Jauss, che «il lettore solitario ha constatato che nulla lo portava più vicino al paradiso perduto quanto lo stare sdraiato sul sofà a leggere un romanzo»⁹⁴. Paradigmatica, in questo senso, è la figura di Marcel Proust.

Nelle pagine scritte nel 1905 come introduzione alla sua traduzione di *Sesame and Lilies* di John Ruskin⁹⁵, Proust condensa alcuni temi che saranno centrali nella riflessione critica sull'esperienza della lettura dei decenni successivi: dall'idea che la lettura consenta l'accesso a un altro mondo, separato eppure, al tempo stesso, sottilmente intrecciato a quello reale e personale di ciascun lettore, all'idea che il cuore di tale esperienza stia nella capacità che essa ha di attivare l'immaginazione e l'intelligenza del lettore nella direzione di una più attenta lettura di sé, di un ascolto inedito della propria storia. Ciò che noi ricordiamo delle letture effettuate, incalza infatti Proust, non sono i libri in sé, ma piuttosto il contesto in cui li abbiamo letti e le impressioni che hanno accompagnato la nostra lettura; e ciò accade perché quella della lettura è un'esperienza fondamentalmente «empatica, proiettiva, identificatoria»:

Essa bistratta inevitabilmente il libro, lo adatta alle esigenze del lettore.

Questa idea – che verrà ripresa da molti altri scrittori e pedagogisti per tutto l'arco del XX secolo – ha conseguenze estremamente significative sul piano di una teoria della letteratura, perché pone inevitabilmente il lettore al centro del processo di attribuzione di significato al testo, limitando fortemente l'autorità dell'autore e aprendo la strada all'idea di possibilità di significazione infinite per qualunque testo. Idea che Proust ribadirà, radicalizzandola, vent'anni più tardi, nel *Tempo ritrovato*:

⁹⁴ H.R. Jauss, *La teoria della ricezione*, cit., p. 7.

⁹⁵ Sotto il titolo di *Sesame and Lilies*, ovvero *Sesamo e gigli*, erano state riunite due conferenze del critico inglese sul tema della lettura in epoca vittoriana; il testo di Proust, intitolato *Sur la lecture*, fu pubblicato originariamente su "La Renaissance Latine" il 15 giugno 1905.

In realtà, ogni lettore, quando legge, è soltanto il lettore di se stesso. L'opera è solo una sorta di strumento ottico che lo scrittore offre al lettore per consentirgli di scoprire ciò che forse, senza il libro, non avrebbe visto in se stesso.⁹⁶

L'opera dello scrittore, nel pensiero del Proust degli anni Venti, è dunque una sorta di «strumento ottico» al servizio del lettore. Si tratta di una tesi forte, liberatoria, che pare svincolare il lettore dalla sudditanza nei confronti di una presunta verità del testo, che era invece al centro dell'interesse degli studi di matrice storica e positivista all'epoca largamente diffusi, seppure in molteplici declinazioni: una tesi che destava inevitabilmente sospetto e preoccupazione in chi come il Lanson, d'impostazione rigorosamente storicista, polemizzava contro quelle forme di critica letteraria che ai suoi occhi si fondavano su mere impressioni legate all'esperienza soggettiva della lettura, di cui gli scritti di Anatole France erano un esempio lampante; letture in cui il testo letterario inteso come oggetto storico caratterizzato da una serie di tratti stilistici precisi, a volte ardui ma non impossibili da mettere a fuoco, scivolava in secondo piano rispetto alle semplici e dilettantistiche «impressioni» del critico⁹⁷.

Un analogo rifiuto nei confronti di questo genere di atteggiamento critico, attento alla risposta del lettore più che agli aspetti "oggettivi" del testo, veniva mosso, negli stessi anni – e cioè tra le due guerre – dai New Critics americani, per i quali i testi letterari andavano studiati come sistemi chiusi e stabili, monumenti verbali ontologicamente sussistenti, da intendersi come separati sia dal momento della loro produzione sia da quello della ricezione: solo in questo modo, a loro avviso, era possibile sfuggire, congiuntamente, all'illusione affettiva (tipica della critica impressionistica) e all'illusione intenzionale, che contraddistingueva invece l'impostazione storicista⁹⁸. Ciò non implicava, da parte dei New Critics, una cecità assoluta nei confronti del problema che la lettura empirica poneva allo studio letterario, problemi di cui Ivor A. Richards – tra i fondatori del New Criticism⁹⁹ – era pienamente consapevole grazie agli esperimenti

⁹⁶ M. Proust, *Il tempo ritrovato* [1927], Milano, Mondadori, 1993, p. 596.

⁹⁷ Cfr. A. Compagnon, *Il demone della teoria. Letteratura e senso comune* [1998], Torino, Einaudi, 2000, p. 150 e sgg.

⁹⁸ Come ricorda Antoine Compagnon, citando un saggio scritto in collaborazione da W.K. Wimsatt e M. Beardsley del 1949, intitolato appunto *The Affective Fallacy*, «l'illusione affettiva [...] è una confusione tra il poema e i suoi risultati (tra ciò che è e ciò che fa)» (cfr. *ivi*, p. 151); il saggio, apparso originariamente in rivista, è stato successivamente pubblicato in volume (cfr. W.K. Wimsatt, *The Verbal Icon. Studies in the Meaning of Poetry*, Lexington, University of Kentucky, 1954, pp. 21-39).

⁹⁹ Cfr. I.A. Richards, *I fondamenti della critica letteraria* [1924], Torino, Einaudi, 1961; e, ancora, *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment*, New York, Harcourt & Brace, 1929.

condotti a spese dei propri studenti. Tale fenomenica molteplicità non li induceva, tuttavia, ad assumere gli atteggiamenti di radicale relativismo o, come scrive Compagnon, di «scetticismo epistemologico assoluto», che avrebbero invece caratterizzato i sostenitori del primato della ricezione, e di Stanley Fish in particolare: i New Critics erano infatti convinti del fatto che attraverso un'adeguata educazione queste difficoltà potessero essere superate, e che insomma, in condizioni ottimali, vale a dire puramente ideali, una comprensione del testo piena e perfetta sia possibile¹⁰⁰.

Proust è di tutt'altro avviso. Per lui la lettura è un dialogo silenzioso con noi stessi e la nostra storia. Rievocando le letture effettuate durante gli anni giovanili, infatti, non soltanto pone il lettore al centro dell'esperienza della lettura – leggere è leggere noi stessi – ma, quasi platonicamente, vede in tale esperienza l'esperienza del paradiso inteso come memoria dell'infanzia perduta. Nell'introduzione al testo di Ruskin ci sono pagine d'una bellezza struggente, per il senso di nostalgia che le accompagna, per la dolcezza di un abbandono al flusso dei ricordi che lo scrittore non fa nulla per occultare, ammantandola anzi d'una grazia onirica in cui i tempi dilatati della stagione estiva si fanno teatro di letture indimenticate e, pure, di un tempo irrimediabilmente perduto. Quello che prende vita durante l'esperienza della lettura non è dunque un dialogo con l'autore – come invece pensavano Cartesio e, prima di lui, Machiavelli¹⁰¹ – o la ricezione di un eventuale messaggio incarnato nell'opera: è un incontro inedito con se stessi o, tutt'al più, con tracce di un passato che aleggia nel presente come un fantasma, manifestandosi agli occhi del lettore e seducendolo con la sua estraneità, accendendo in lui un desiderio ulteriore di “vedere”. Proust chiude la sua introduzione al libro di Ruskin proprio instaurando una analogia tra l'esperienza della lettura di passi della *Divina Commedia* o di opere shakespeariane e la visione, nella Piazzetta di Venezia,

¹⁰⁰ Cfr. A. Compagnon, *Il demone della teoria. Letteratura e senso comune*, cit., p. 152.

¹⁰¹ Secondo Proust, la posizione di Ruskin in merito alla lettura è infatti la stessa che aveva, due secoli prima, Cartesio, secondo cui «la lettura di buoni libri è una conversazione con i migliori uomini dei secoli passati che ne sono stati gli autori» (cfr. M. Proust, *Sulla lettura* [1905], Firenze, Passigli, 1998, p. 28). Per quanto riguarda Machiavelli, invece, il riferimento è naturalmente alla celebre lettera inviata al Vettori il 10 dicembre 1513, in cui, dopo avere brevemente descritto la sua giornata spesa tra boschi e osterie, a «ingaglioarsi» al giuoco con una brigata di compagni dall'intelletto assai poco coltivato ma pronto alla contesa, l'autore del *Principe* rievoca il piacere delle quiete letture serali: «Venuta la sera, mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio; e in sull'uscio mi spoglio quella veste cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antique corti delli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro» (N. Machiavelli, *Le opere*, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 596).

delle colonne di granito grigio e rosa sormontate da capitelli greci con le figure del Leone di San Marco e di San Teodoro che schiaccia il coccodrillo: colonnine che «continuano a prolungare in mezzo a noi i loro giorni del XII secolo inserendoli nell'oggi»¹⁰².

È il passato che pur irrompendo nel presente, sospendendone temporaneamente l'impero, continua tuttavia a rimanere in una separatezza inviolabile: la separatezza di un tempo

sorto familiarmente in mezzo al presente, con quel colore un po' irreale delle cose che una sorta di illusione ci fa vedere a pochi passi ma che in realtà sono a molti secoli di distanza; rivolto con tutto il suo peso un po' troppo direttamente allo spirito, esaltato dall'apparizione del fantasma di un tempo sepolto e tuttavia là, in mezzo a noi, vicino, a contatto di gomito, tangibile, immobile, al sole.¹⁰³

«E tuttavia là, in mezzo a noi, vicino»: è singolare la distanza di questo tempo evocato dalle colonne della Piazzetta, così come dalle parole di Dante o Shakespeare, è lontananza, estraneità e al tempo stesso prossimità, segno di una presenza tanto vivida da diventare dolorosa nel momento stesso in cui cessa. Esempio, in questo senso – nel restituire cioè la vividezza dello spazio differente a cui la lettura dà accesso e il profondo senso di appartenenza che può far nascere nel lettore –, un passo iniziale dell'introduzione al libro di Ruskin, in cui Proust è immerso nell'estatica rievocazione delle letture della giovinezza:

Poi l'ultima pagina era letta, il libro era finito. Si trattava allora di arrestare la corsa sfrenata degli occhi e della voce che seguiva senza suono, fermandosi solo per riprendere fiato con un respiro profondo. Infine per sostituire un altro movimento a quello tumultuoso che si era scatenato dentro di me da troppo tempo per potersi calmare d'un tratto, mi alzavo e mi mettevo a camminare intorno al letto, gli occhi ancora fissi su un punto che inutilmente si sarebbe cercato nella stanza o fuori perché situato a una distanza d'anima, una di quelle distanze che non si misurano in metri o leghe come le altre e che del resto è impossibile confondere con queste quando si guardano gli occhi "lontani" di chi pensa "ad altro".¹⁰⁴

Il passo, che ho deciso di riportare senza tagli anche per la sua bellezza, testimonia al tempo stesso la violenza del sentire che l'esperienza della lettura può innescare – con

¹⁰² M. Proust, *Sulla lettura*, cit., p. 57.

¹⁰³ Ivi, p. 58.

¹⁰⁴ M. Proust, *Sulla lettura*, cit., p. 24.

conseguenze addirittura fisiche sul lettore¹⁰⁵ – e la natura fondamentale visiva di tale esperienza: la visione di un luogo, o forse sarebbe meglio dire di uno spazio-tempo, collocato «a una distanza d’anima», una distanza che, come tale, non è quantificabile sul piano materiale, ma la cui fascinazione si misura sugli effetti che produce negli occhi, nello sguardo, di chi ne è stato preda.

È uno spazio, quello dell’immaginario dischiuso dalla lettura, in cui anche il tempo ha una durata differente rispetto a quello che si misura con l’orologio, un tempo che ha a che fare col respiro del pensiero, dell’immaginazione attivata dalle parole stampate che gli occhi riconoscono via via sulla pagina, connettendole tra loro, trasformandole in immagini, come testimonia quest’altro passo, sul quale Proust ha steso un velo dolcemente elegiaco:

Alla pergola il silenzio era profondo, il rischio di essere scoperti quasi inesistente, la sicurezza resa più dolce dai richiami lontani di chi mi cercava inutilmente e qualche volta si avvicinava anche, saliva per un tratto il pendio cercando da per tutto e poi se ne tornava indietro senza avermi trovato; allora cessava ogni rumore; solo di tanto in tanto il suono dorato delle campane che da lontano, attraverso le distese, sembrava tintinnare dietro il cielo blu, avrebbe potuto avvertirmi del tempo che passava; ma compreso della sua dolcezza e turbato dal silenzio più profondo che seguiva l’allontanarsi degli ultimi suoni, non ero mai sicuro del numero dei rintocchi.¹⁰⁶

Se l’esperienza della lettura è esperienza di uno spazio e di un tempo diversi – come più tardi saranno in molti a sostenere: «leggere è cancellare il prezzo del tempo», scriverà Giuseppe Pontremoli a quasi cent’anni di distanza¹⁰⁷ – ciò dipende in maniera decisa dalla relazione che lega tale esperienza alle condizioni stesse in cui può darsi in tutta la sua specificità e cioè, in primo luogo, all’isolamento del lettore, alla sua solitudine di fronte al libro, all’intimità che, nel silenzio, lo avvicina alle parole stampate sulla pagina. Solitudine e silenzio sembrano infatti essere per Proust – o per lo meno per il Proust che all’inizio del XX secolo rievoca le sue letture giovanili – le condizioni stesse di possibilità di un’esperienza della lettura colta in tutta la sua pienezza: solitudine e silenzio di cui sono emblemi il rifugio della «pergola», luogo separato, fuori dalla portata di sguardi indiscreti e parole inopportune, nascosto, e il silenzio di «compagni

¹⁰⁵ Sul tema della dimensione anche fisica implicata dall’esperienza della lettura cfr. E. Detti, *Il piacere di leggere* [1987], Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 19-21; ma anche L. Bellenger, *Saper leggere* [1978], Roma, Editori Riuniti, 1980, pp. 23-24.

¹⁰⁶ M. Proust, *Sulla lettura*, cit., p. 22.

¹⁰⁷ Cfr. G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, l’ancora del Mediterraneo, 2004, p. 42.

rispettosi della lettura» come, in un altro ricordo, sanno essere i piatti decorati appesi al muro, la pendola e il fuoco del camino, «che parlano senza aspettarsi risposta e le cui dolci parole prive di senso non vengono a sostituire, come quelle degli uomini, le parole che si stanno leggendo»¹⁰⁸. Condizioni di accesso al mondo dell'immaginario dischiuso dalla lettura che sembrano imprescindibili se, a distanza di oltre settant'anni, e cioè in un clima culturale affatto diverso da quello a cui apparteneva Proust, vengono reclamate, e celebrate, in un romanzo che molti considerano una sorta di manifesto della letteratura post-moderna, *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino¹⁰⁹.

Il rapimento che tale esperienza determina, nel suo condurci altrove, è così profondo da rendere difficile, quando si è là fuori, nello spazio dischiuso dalla lettura, il ritorno alla realtà, alle condizioni e ai doveri della vita quotidiana, e rispondere a tono a chi ci interroga, come Proust racconta con grande efficacia:

E solo per rispondere: “No, grazie”, bisognava fermarsi e ricondurre da lontano la voce che a fior di labbra ripeteva, senza suoni e velocemente, le parole che gli occhi avevano letto; bisognava fermarla, farla uscire e per dire un “no grazie” come si conviene, conferirle una parvenza di quotidianità, un'intonazione di risposta che aveva perduto.¹¹⁰

E quando anche questo ritorno si realizza, quando il lettore si strappa, a stento, con fatica, all'incanto della lettura, le fantasticherie in cui si è perso hanno il potere, tuttavia, di influire sul suo comportamento, sui modelli ai quali guarda e sulle scelte che compie; così che lo «spazio dell'immaginario» non è perciò soltanto un luogo dove rifugiarsi nel rifiuto della realtà, ma piuttosto una fucina dove si forgiavano i nostri desideri, dove impariamo a guardarci con altri occhi, a scoprirci in infinite altre possibilità di vita; e gli esseri che lo abitano – come anche Kafka avrebbe a più riprese messo in luce nei suoi diari¹¹¹ – possono destare la nostra attenzione e accendere il nostro desiderio con più forza delle persone reali che abbiamo intorno, e che pure amiamo. È da questo che deriva lo sgomento, il senso di vuoto che accompagna, soprattutto nella giovinezza, la conclusione di una lettura:

Allora? Il libro era tutto qui? Quegli esseri cui avevamo prestato più attenzione e tenerezza che alle persone della vita reale, qualche volta non osando neanche confessare fino a che punto li amavamo, o anche chiudendo il libro con

¹⁰⁸ M. Proust, *Sulla lettura*, cit., pp. 8-9.

¹⁰⁹ Cfr. I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Torino, Einaudi, 1979, p. 3 e sgg.

¹¹⁰ M. Proust, *Sulla lettura*, cit., pp. 9-10.

¹¹¹ Cfr. M. Blanchot, *Lo spazio letterario* [1955], Torino, Einaudi, 1967, pp. 52-53.

indifferenza affettata o noia simulata quando i genitori ci trovavano a leggere e sorridevano della nostra emozione; i personaggi per i quali avevamo sospirato e singhiozzato non li avremmo visti mai più, non avremmo saputo più niente di loro.¹¹²

E ciò a prescindere, rimarca Proust, dalla qualità letteraria del testo in questione¹¹³: notazione, questa, di un interesse nient'affatto marginale in un'ottica di tipo didattico che sappia invogliare i ragazzi a leggere, legittimandone le letture anche quando non conformi ai principi estetici dell'insegnante o, più ampiamente, alla sua idea di buona letteratura, inevitabilmente parziale e limitata anche nel migliore dei casi. Del diritto di leggere qualsiasi cosa, dalla più raffinata delle poesie al più popolare dei romanzi, sarà paladino un centinaio di anni più tardi Daniel Pennac, in un celebre libretto sui diritti del lettore – *Come un romanzo*¹¹⁴ – al quale avremo modo, più avanti, di fare ancora riferimento.

Ciò che ci interessa qui rimarcare è come Proust abbia saputo proporre alla riflessione sull'esperienza della lettura e sul ruolo del lettore inteso come protagonista attivo di tale esperienza una serie di motivi che sarebbero stati in seguito riproposti e discussi sia nell'ambito della teoria della letteratura da personaggi come Sartre e, secondo differenti prospettive, come Blanchot, Iser e Fish, sia in ambito pedagogico, sia nell'ambito della riflessione sulla forza motivante insita nel principio di piacere. Nel suo libro più famoso, Ermanno Detti ribadisce il diritto di tutti, e in particolare dei più giovani, al piacere di leggere: un diritto destituito di senso da una pratica scolastica regolata, generalmente, da un rigido sistema di verifiche e valutazioni intese ad accertare apprendimenti che poco hanno a che vedere, in realtà, con gli aspetti davvero formativi dell'esperienza compiuta¹¹⁵.

Sono infatti numerosi i temi cari a chi si occupa dell'esperienza della lettura nel contesto della scuola primaria e media inferiore che Proust, nelle sue pagine, anticipa;

¹¹² M. Proust, *Sulla lettura*, cit., pp. 24-25.

¹¹³ Che Proust sia di questo avviso pare evidente laddove scrive, con toni quasi accorati: «avremmo tanto voluto che il libro continuasse e, se possibile, avere altre notizie di tutti quei personaggi, venire a sapere qualcosa della loro vita di ora, conformare la nostra a cose non del tutto estranee all'amore che ci avevano ispirato e il cui oggetto ci veniva improvvisamente a mancare, non avere amato vanamente, per un momento, esseri che domani non sarebbero stati altro che un nome su una pagina dimenticata, in un libro senza connessione con la vita e sul valore del quale ci siamo davvero ingannati dal momento che la sua parte quaggiù, noi lo intuiamo adesso e i nostri genitori ce lo facevano capire con una frase sprezzante al momento opportuno, non era affatto, come avevamo creduto, quella di contenere l'universo e il fato, ma di trovare un posticino nella biblioteca del notaio tra i fasti senza prestigio del *Journal de modes illustré* e della *Géographie d'Eure-et-Loire*» (ivi, pp. 25-26).

¹¹⁴ D. Pennac, *Come un romanzo* [1992], Milano, Feltrinelli, 2006.

¹¹⁵ Cfr. E. Detti, *Il piacere di leggere*, cit., pp. 38-43.

spiccano, tra i tanti, quello della lettura come piacere proibito¹¹⁶ – che nutrirà le riflessioni di autori come Bianca Pitzorno, Peter Bichsel e il già citato Giuseppe Pontremoli – e quello della lettura come viaggio, attraversamento di territori inesplorati, al centro degli studi di Antonio Faeti, che ha gettato le basi, al principio degli anni Settanta, della moderna ricerca italiana sulla letteratura per l’infanzia. Entrambi i temi, tuttavia, hanno come presupposto fondante l’idea che quella della lettura sia un’esperienza «empatica, identificatoria, proiettiva» che implica, con ogni evidenza, un concetto di lettore attivo e produttivo, la cui immaginazione sia messa in moto dalle parole ma i cui frutti siano inevitabilmente e prodigiosamente variabili e, per quanto riguarda l’autore, imprevedibili: ponendosi lungo una linea genealogica che discende dalla consapevolezza lessinghiana sul ruolo imprescindibile dell’osservatore – nella cui mente soltanto l’opera trova il suo compimento – e che passa attraverso la lezione proustiana, secondo la quale «lo scrittore non deve offendersi se l’invertito dà alle sue eroine un viso maschile»¹¹⁷. Proust, insomma, comprende perfettamente una caratteristica specifica del linguaggio letterario o, meglio, del linguaggio in generale, e cioè la costitutiva indeterminatezza delle figure che le parole possono suscitare nella mente del lettore.

Tale costitutiva indeterminatezza sarà oggetto, a partire dagli anni Sessanta, di una riflessione specifica da parte di Wolfgang Iser, il quale parlerà esplicitamente di «punti di indeterminatezza del testo», iscrivendo tuttavia il gioco delle differenze tra le concretizzazioni possibili, effettuate da lettori differenti, non tanto alle caratteristiche percettive, ottiche, degli oggetti – cose, persone, luoghi – evocati dalle parole, quanto alle relazioni di senso stabilite dal lettore tra le varie unità semantiche testuali di cui l’opera letta si compone. Mentre proprio alle caratteristiche visive delle figure rappresentate si riferiva Lessing, alla metà del XVIII secolo, laddove parla della maestria poetica di Omero, che generalmente si astiene dalla descrizione delle bellezze corporee di dee ed eroine (alludendovi, al massimo, con espressioni generiche tipo «occhio azzurro», «dai bei capelli», «dalle braccia bianche»), e proprio in questa

¹¹⁶ «A volte a casa, nel letto, molto tempo dopo la cena, le ultime ore della serata ospitavano la mia lettura, ma questo solo quando ero arrivato agli ultimi capitoli del libro, quando non restava più molto da leggere per arrivare alla fine. Allora, a rischio di una punizione se fossi stato scoperto, e dell’insonnia che, finito il libro, poteva prolungarsi magari tutta la notte, non appena i miei genitori erano a letto, riaccendevo la candela; mentre nella strada vicina, tra la casa dell’armaiolo e la posta, immerso nel silenzio, c’era tutto un cielo di stelle, buio eppure azzurro...» (M. Proust, *Sulla lettura*, cit., p. 23).

¹¹⁷ M. Proust, *Il tempo ritrovato*, cit., p. 596.

maniera riesce a offrire della bellezza di Elena un'immagine indefinita e infinita, in continua trasformazione: una forma che si adegua ai sogni del lettore e che insieme a essi cambia col passare del tempo. Ciò che accende, oggi, i desideri del lettore forse domani non li accenderà più, ma ci saranno altre forme, altre composizioni di linee e rapporti che sapranno farlo: in questo sta la forza del linguaggio verbale, allusivo e aperto a infinite concretizzazioni, capace cioè di adeguarsi alla transitorietà dei gusti e di agire sulle coordinate immaginative del soggetto percipiente, il lettore, attivandone la produttività rappresentativa. Lo dimostra magistralmente, per Lessing, la scena in cui Elena compare al cospetto dell'assemblea degli anziani:

Essi videro Elena venire verso la torre,
e a bassa voce l'un l'altro dicevano parole fugaci:
"Non è vergogna che i Teucri e gli Achei schinieri robusti,
per una donna simile soffrano a lungo i dolori:
terribilmente, a vederla, somiglia alle dee immortali".¹¹⁸

Sostanzialmente Omero non dice nulla sull'aspetto fisico di Elena, affermando semplicemente che assomiglia alle dee immortali, che assomiglia loro «terribilmente»: non potendo descriverne la bellezza attraverso le sue componenti corporee – per i limiti del linguaggio letterario rispetto a quello pittorico, che è, lo ricordiamo, il perno attorno al quale ruota la riflessione di Lessing – ce la fa riconoscere attraverso il suo effetto sul cuore degli anziani.

Cosa può dare una più vivida idea della bellezza del farla riconoscere dalla frigida vecchiaia ben degna della guerra che costa tanto sangue e tante lacrime?¹¹⁹

Come possiamo immaginare una bellezza tale per cui gli anziani, i saggi dunque, coloro che ormai dovrebbero essere impermeabili ai fremiti della carne e delle passioni, ammettano che non sia vergognoso combattere e morire per lei? Terribile, senza dubbio. Ed è ancor più significativo, e commovente, il fatto che l'effetto di tale vista sia solo una scintilla momentanea, un guizzo di gioventù subito imbrigliato dalla ragione¹²⁰, come se la bellezza divina di Elena avesse permesso loro per qualche istante di varcare le porte inviolabili del tempo. Omero dunque non ci descrive la bellezza di Elena nelle

¹¹⁸ Omero, *Iliade*, cit., p. 97 (III, vv. 154-8).

¹¹⁹ G. E. Lessing, *Laocoonte*, cit., p. 93.

¹²⁰ Cfr. Omero, *Iliade*, cit., p. 97 (III, vv. 159-60): «Ma pur così, pur essendo sì bella, vada via sulle navi, non ce la lascino qui, danno per noi e pei figli anche dopo!».

sue componenti, ma l'effetto di tale visione sulla mente, o il cuore, degli anziani: in questa maniera delega all'immaginazione del lettore il ruolo determinante di dar forma alla figura di Elena. E questo è un aspetto fondamentale relativo all'esperienza della lettura e, più in generale, della comunicazione letteraria: si tratta di quella che viene chiamata comunemente «sceneggiatura iconica», alla definizione della quale – come Lessing aveva già intuito¹²¹ – è deputata l'immaginazione del singolo. Ogni lettore si figura Elena secondo coordinate immaginative distinte, che danno a Elena mille volti, tutti bellissimi, ma tutti profondamente differenti: ed è, questa, una ricchezza inesauribile per la scrittura, perché ciascuno immagina corpi, paesaggi e azioni guidato dalla propria storia, secondo coordinate immaginative che non sono mai le stesse né possono esserlo; quindi ogni storia si moltiplica inevitabilmente nella fantasia dei lettori, come in un infinito gioco di specchi deformanti, in mille storie differenti con dettagli più o meno divergenti, determinati da esperienze personali e ricordi, letture precedenti e future, paure, sogni, speranze. Come scrive Marco Belpoliti in un saggio sulla componente visiva dell'immaginazione calviniana:

*Basta aguzzare lo sguardo per vedere. Le lettere dell'alfabeto sono lì, dinanzi a noi, segni neri sul bianco del foglio. Quello che il nostro occhio vede sono le immagini delle lettere, ma ciò che noi vediamo nel momento in cui leggiamo, sono altre immagini: un marinaio legato all'albero della nave che tenta di divincolarsi, mentre i suoi compagni sono chini sui remi, oppure una stradina costeggiata da muriccioli dove due bravacci attendono un prete che scende leggendo il suo breviario.*¹²²

La centralità del ruolo del lettore nella comunicazione letteraria, intravista da Lessing e difesa da Proust, che vede nei testi strumenti ottici a uso del lettore – ove è rilevante, ai nostri occhi, anche la scelta, sottolineata dall'autore della *Recherche*, di alludere alla dimensione visiva implicata nell'esperienza –, trova in Jean-Paul Sartre, subito dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, un convinto sostenitore, in opposizione al disinteresse per l'argomento ostentato dai New Critics americani, per un verso, e dall'approccio formalista e strutturalista per l'altro¹²³. La natura dell'opera letteraria, per Sartre, è proprio quella di essere un oggetto la cui esistenza dipende

¹²¹ Cfr. G. E. Lessing, *Laocoonte*, cit., p. 33.

¹²² M. Belpoliti, *L'occhio di Calvino*, Torino, Einaudi, 1996, p. 25.

¹²³ Cfr. I.A. Richards, *I fondamenti della critica letteraria*, cit. e W.K. Wimsatt, *The Verbal Icon. Studies in the Meaning of Poetry*, cit., per quanto riguarda l'approccio del New Criticism; per quanto riguarda invece la prospettiva formalista si veda il classico T. Todorov, *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico* [1965], Torino, Einaudi, 1968.

direttamente dall'atto della lettura, che rende a tutti gli effetti presente qualcosa che presente non è, qualcosa che esiste, nel libro, in maniera puramente virtuale, in potenza, e che altrimenti rimane sepolto tra le righe scure dei caratteri alfabetici, nel labirinto d'inchiostro che è il testo:

L'oggetto letterario è [...] una strana trottola che esiste solo quando è in movimento. Per farla nascere occorre un atto concreto che si chiama lettura, e dura quanto la lettura può durare. Al di fuori di questo, rimangono solamente i segni neri sulla carta.¹²⁴

Il passo citato è tratto da *Che cos'è la letteratura?*, pubblicato da Sartre nel 1947 e considerato sia da Jauss che da Weinrich una tappa significativa nell'evoluzione della riflessione sul ruolo del lettore nel contesto della comunicazione letteraria¹²⁵: nell'ottica di Sartre, che muove da una prospettiva che si nutre, al tempo stesso, della sociologia della letteratura, «intesa in senso marxista»¹²⁶ e dell'esistenzialismo, il lettore si costituisce dunque come uno dei due poli da cui scaturisce l'opera letteraria. Ed è proprio lungo questa direttrice che si svilupperanno, sebbene in direzioni e con esiti tanto diversi, le idee di Maurice Blanchot, per un verso, e, per l'altro, quelle dei teorici del primato della ricezione, che hanno offerto molte suggestioni alla mia riflessione sulla didattica della letteratura nella Scuola Primaria.

¹²⁴ J.-P. Sartre, *Che cos'è la letteratura?* [1947], Milano, Il Saggiatore, 2004, p. 33. Secondo Antoine Compagnon, nel saggio citato Sartre fornirebbe una sorta di volgarizzamento della posizione assunta dall'ermeneutica fenomenologica in merito al ruolo del lettore, il cui atto di leggere costituirebbe un vero e proprio corrispettivo dialettico all'atto della scrittura, senza il quale «l'opera come oggetto non verrebbe mai alla luce» (cfr. A. Compagnon, *Il demone della teoria*, cit., p. 156).

¹²⁵ Cfr. H.R. Jauss, *La teoria della ricezione*, cit., p. 19; H. Weinrich, *Per una storia letteraria del lettore*, cit., pp. 30-31.

¹²⁶ Cfr. *ivi*, p. 31.

4. Maurice Blanchot e lo «spazio letterario»

Intendere cosa sia la scrittura per Maurice Blanchot, quale teoria della scrittura egli sia venuto a elaborare nel corso della sua lunghissima vita, significa riflettere sugli elementi che consentono all'«insensato gioco di scrivere»¹²⁷ di essere giocato: significa riflettere su colui che scrive – l'autore, lo scrittore – e sulle forze che lo spingono a farlo, ma significa anche riflettere sull'opera, infinita, frutto del suo fare, il libro, e su chi si troverà in mano quell'oggetto fatto di parole, il lettore, altrettanto indispensabile nel gioco della comunicazione letteraria. Ma non solo: significa anche, e soprattutto, riflettere sul ruolo che in tale contesto assume l'immaginario, regno della solitudine estrema e dell'estrema libertà, senza il quale non sarebbe possibile pensare lo spazio letterario stesso, inteso come luogo d'incontro con un tempo differente, il tempo dell'erranza (per lo scrittore) e dell'ascolto (per il lettore).

La riflessione di Blanchot sulla scrittura si sviluppa lungo l'arco di tutto il secondo Novecento – influenzando sulle speculazioni di scrittori e filosofi del calibro di Jean-Paul Sartre e Roland Barthes, Emanuel Levinas e Jacques Derrida – ed è condotta sia in testi di natura critica sia in testi apparentemente narrativi; dico “apparentemente” perché anche i testi di natura finzionale, in Blanchot, si sviluppano intorno al tema della scrittura e della comunicazione tra gli uomini, reale perno attorno al quale ruota tutta la sua meditazione, e poco hanno di narrativo, nel senso corrente del termine: spesso, infatti, in essi è difficile identificare in maniera non equivoca i personaggi che si muovono sulla scena o attribuire a uno di loro in particolare le voci che sentiamo dialogare, ed è d'altra parte raro rintracciarvi uno sviluppo temporale univoco e riconoscibile; viceversa, nell'opera critica si insinuano – già a partire dalla fine degli anni Quaranta e in maniera poi sempre più evidente¹²⁸ – elementi di natura finzionale, come nel caso dei dialoghi che cuciono insieme i vari saggi di cui si compone *L'infinito intrattenimento*¹²⁹, fino a giungere alla completa ibridazione tra testo critico e testo finzionale rappresentato da opere come *La scrittura del disastro*¹³⁰. Una scelta, quella di

¹²⁷ L'espressione è di Stéphane Mallarmé, uno degli autori che hanno maggiormente stimolato la riflessione di Blanchot; ma rimanda, curiosamente, anche a Platone, che usava però il termine «gioco» in senso evidentemente spregiativo (cfr. Platone, *Fedro*, cit., p. 201).

¹²⁸ Cfr. F. Garritano, *Sul neutro. Saggio su Maurice Blanchot*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1992, p. 13.

¹²⁹ M. Blanchot, *L'infinito intrattenimento. Scritti sull'«insensato gioco di scrivere»* [1969], Torino, Einaudi, 1977.

¹³⁰ M. Blanchot, *La scrittura del disastro* [1980], Milano, SE, 1990. Nell'introduzione a *Paraggi*, il volume nel quale sono raccolti i suoi saggi sull'opera di Blanchot, Derrida incontra la stessa difficoltà a

Blanchot, che dà vita a un genere di critica letteraria alquanto insolito, di fruizione complessa e tale da richiedere, per un avvicinamento non superficiale, una considerazione integrata dei suoi scritti sull'argomento, da indagare nel contenuto non meno che nell'impianto e nella presentazione, nonché dei testi di carattere narrativo.

L'intera opera di Maurice Blanchot è dunque da intendersi come una vasta e multiforme riflessione sul senso e il destino della scrittura nell'epoca contemporanea, ove si consideri la parola "scrittura" come sinonimo della parola "letteratura": una riflessione che prende corpo in una tessitura espressiva in cui il piano artistico-letterario e quello critico-filosofico tendono a fondersi e confondersi sempre più, cementati dal linguaggio densissimo, allusivo e metaforico – squisitamente letterario, quindi (e dunque perennemente sospeso tra l'oscurità e l'illuminazione) – a cui Blanchot fa continuamente ricorso. Una riflessione che non tradisce mai la pretesa di configurarsi come una teoria della scrittura (o della letteratura) sistematica, compiuta e rigorosa, ma piuttosto come una meditazione fluida e ininterrotta su alcuni fili rossi che attraversano lo spazio letterario, una meditazione che generalmente è condotta a partire da singoli autori e opere, e che l'impiego del linguaggio altamente metaforico su cui si fonda contribuisce a mantenere viva, inesauribile, in continuo movimento¹³¹.

4.1. La lettura come nascita dell'opera

L'esperienza della lettura di un testo letterario, per Blanchot, non è il momento in cui un lettore, «cioè una persona che esiste in tutta la sua forza, che ha una storia, un mestiere, una religione», decifrando le lettere disposte in successione e organizzate in

separare i due piani di scrittura e scrive: «Durante questi anni [...] avevo creduto di rileggere le opere narrative di Maurice Blanchot. In verità le scopriro. Chiamiamole ancora, per comodità, *opere narrative*. Qualche volta esse portano il titolo *racconto*, altre volte *romanzo*. Accade che questo segno di appartenenza non compaia o si cancelli da una versione all'altra. Come legittimare questi nomi?» (J. Derrida, *Paraggi. Studi su Maurice Blanchot* [1986], Milano, Jaca Book, 2000, pp. 75-76); e ancora, poco oltre: «Queste opere narrative, manteniamo il nome, credevo di averle già lette. Oggi, nel momento in cui oso pubblicare questi saggi, dopo averle studiate e in seguito lungamente citate, ne sono meno sicuro che mai. Altre opere di Blanchot mi accompagnano da molto tempo, quelle che vengono situate, in modo improprio, nei domini della critica letteraria o della filosofia. Non che queste mi siano divenute familiari» (ivi, p. 77).

¹³¹ Su quanto il pensiero di Blanchot abbia influito sulle meditazioni di Derrida non è qui possibile soffermarsi adeguatamente, ma ne è un chiaro indicatore – alla luce di quanto appena affermato – il passo, ancora una volta estrapolato dall'introduzione a *Paraggi*, in cui il filosofo di El Biar, presentando il suo lavoro di riflessione sulle opere di Blanchot, scrive: «le vie che si imbroglia in questo libro non conducono un discorso, un solo discorso che sarebbe, in ultima analisi, di natura teorica. Ci sono più discorsi, ma nessuno di essi propone conclusioni in forma di teoremi, appartengano questi alla critica letteraria, alla poetica, alla narratologia, alla linguistica, alla semantica...» (ivi, p. 78).

parole, frasi e periodi entra in comunicazione con un'altra persona, magari vissuta in un contesto storico e culturale lontano dal suo (nel tempo o nello spazio), comprendendo il significato di quello che egli intendeva dire, il suo «messaggio». La lettura non è uno sguardo che «dal di fuori, dietro il vetro, afferra ciò che avviene all'interno di un mondo straniero» – secondo una concezione che presupporrebbe l'idea di un'esistenza univoca, verificabile e stabile nel tempo dell'opera letteraria – ma è piuttosto «legata alla vita dell'opera, è presente in tutti i suoi momenti, è uno di essi ed è alternativamente e nello stesso tempo ciascuno di essi»¹³². La lettura è dunque una delle condizioni stesse di possibilità dell'opera, momento imprescindibile senza il quale il suo essere al mondo non sarebbe possibile: «è uno di essi» – scrive Blanchot, riferendosi ai momenti della vita dell'opera – nel momento in cui si considera una singola, individuale esperienza di lettura, ma è anche «ciascuno di essi», perché è l'insieme di tutti i momenti in cui il testo è stato letto a costituire la sua venuta ad essere, il suo compimento, un compimento da intendersi però come infinito, mai definitivo, sempre «a venire».

L'opera, dunque, non è semplicemente il testo, che è qualcosa di definito, stabile, concreto: è qualcosa di più mobile e vivo, impossibile da afferrare una volta per tutte, qualcosa che implica la partecipazione del lettore, con tutti i rischi che questa comporta. Nella lettura di un testo letterario non è pertanto in gioco la scoperta di una serie di significati determinati, un sistema di verità: e non lo è proprio in virtù della letterarietà del testo in questione; infatti,

Soltanto il libro non letterario si offre come una rete saldamente tessuta di significati determinati, come un insieme di affermazioni reali: prima di essere letto da qualcuno, il libro non letterario è sempre stato già letto da tutti, ed è questa lettura preliminare che gli assicura una ferma esistenza. Ma il libro che ha origine nell'arte, non ha la sua garanzia nel mondo, e quando viene letto non è ancora mai stato letto, pervenendo alla sua presenza di opera soltanto nello spazio aperto da una lettura unica, che ogni volta è la prima e la sola.¹³³

Si tratta di un passo molto interessante, perché pone diverse questioni che non potremo fare a meno di affrontare: in primo luogo quella, principale, dell'importanza che il ruolo del lettore ha nel contesto della comunicazione letteraria; introduce poi il tema del rapporto tra testo e mondo, tra i più rilevanti nell'ambito delle discussioni sulla teoria della letteratura della prima metà del Novecento, da cui nasce l'idea blanchotiana di

¹³² M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., pp. 177-178.

¹³³ Ivi, p. 168.

«immaginario»; infine, allude alla differenza sostanziale che intercorre tra libri «letterari» e libri «non letterari».

Cominciando col soffermarci sul primo aspetto rilevato, possiamo osservare come Blanchot in questa occasione assuma, radicalizzandola, la posizione sostenuta da Jean-Paul Sartre intorno alla metà degli anni Quaranta – e dunque una decina d’anni prima – nel saggio intitolato *Che cos’è la letteratura?*, laddove osserva, come abbiamo già avuto modo di ricordare, che l’oggetto letterario è qualcosa «che esiste solo quando è in movimento», qualcosa alla cui nascita è indispensabile un atto concreto che si chiama lettura e che ha una durata. L’oggetto letterario esiste, per Sartre, solo finché dura l’atto della lettura: terminata la lettura non rimangono altro che «segni neri sulla carta»¹³⁴.

L’opera letteraria ha dunque uno statuto ontologico piuttosto curioso, sospeso tra l’assenza e la presenza: è certo un oggetto concreto, che appartiene a quello che comunemente intendiamo come mondo reale – una cosa fatta di segni neri disposti secondo un certo ordine su pagine bianche cucite tra loro – un libro, ma in tale stato non è ancora «opera»: il testo letterario, infatti, non ha la presenza statuaria di una statua se non quando viene letto¹³⁵.

È d’altra parte la natura stessa dei suoi elementi costitutivi, le parole (e il linguaggio, nel suo complesso, inteso come sistema di segni apparentemente condiviso da una comunità di parlanti), a rendere così vacillante la sua esistenza:

non si può dire che l’opera appartiene all’essere, che esiste. Al contrario, bisogna dire che essa non esiste mai al modo di una cosa o di un essere in generale. [...] Certo, il linguaggio vi è presente, vi è «messo in evidenza», vi si afferma con più autorità di quanto non si affermi in ogni altra forma di attività umana, ma vi si realizza totalmente, e ciò significa che ha soltanto la realtà del tutto: essa è tutto – e niente altro, sempre pronta a passare dal tutto al niente. Passaggio che è essenziale, che appartiene all’essenza del linguaggio, poiché, per l’appunto, niente è al lavoro dentro le parole. Le parole, lo sappiamo, hanno il potere di far sparire le cose, e di farle apparire in quanto scomparse...¹³⁶

¹³⁴ J.-P. Sartre, *Che cos’è la letteratura?*, cit., p. 33. Secondo Antoine Compagnon, nel saggio citato Sartre fornirebbe una sorta di volgarizzamento della posizione assunta dall’ermeneutica fenomenologica in merito al ruolo del lettore, il cui atto di leggere costituirebbe un vero e proprio corrispettivo dialettico all’atto della scrittura, senza il quale «l’opera come *oggetto* non verrebbe mai alla luce» (cfr. A. Compagnon, *Il demone della teoria*, cit., p. 156).

¹³⁵ «La lettura dà al libro l’esistenza sconnessa che la statua “sembra” ricevere soltanto dallo scalpello; quell’isolamento che la sottrae agli sguardi che la vedono...» (M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 167). Si noti il significato che la parola «sconnessa» assume in questo contesto, e che allude alla necessità del testo di svincolarsi, di troncarsi il cordone ombelicale che lo connette al suo autore-padre per potersi affermare in quanto opera.

¹³⁶ Ivi, p. 29.

Sono proprio le parole a complicare l'esistenza dell'opera letteraria, rispetto a opere d'arte figurative – plastiche e pittoriche – oppure musicali, a causa della loro ingannevole familiarità che induce il lettore a credere di avere il potere, e la possibilità, di un atto di comprensione. Ed è questo uno dei rischi della lettura a cui l'opera si espone: il desiderio che il lettore ha di «afferrarla», di comprenderla, di farla sua. Il lettore deve proprio cercare di evitare questa trappola, ingannevole per lui e tragica per l'opera: egli non potrà mai afferrare il «messaggio» che attraverso l'opera l'autore sembra mandare al mondo; ma il suo ruolo non è nemmeno quello di creare *ex novo* l'opera attraverso l'atto della lettura, riempiendola di sé (come vorrebbe Proust¹³⁷): è piuttosto quello di far sì che essa possa manifestarsi nella sua autonomia, liberandosi del proprio autore e affermandosi in quanto cosa che è, «e niente altro». È questo il ruolo di un autentico atto di lettura:

Senza saperlo, il lettore è impegnato in una lotta profonda con l'autore: [...] ogni lettura in cui la considerazione dello scrittore sembra avere una parte così importante, è un confronto diretto che l'annulla per restituire l'opera a se stessa, alla sua anonima presenza, all'affermazione violenta, impersonale, che essa esiste.¹³⁸

Blanchot insiste molto su questo concetto, l'idea cioè che l'atto della lettura – se autentico – sia una sorta di movimento di liberazione dell'opera dai legami che, in un'ottica di matrice positivista, vincolano il suo senso alle intenzioni progettuali dell'autore, ai suoi travagli, alle sue fatiche e frustrazioni, ai suoi sogni, che pure Blanchot non esita a riconoscere come l'*humus* reale e indispensabile senza il quale l'opera non avrebbe avuto l'occasione di principiare.

L'idea della necessità di inseguire – nel tentativo di svelarla – l'intenzione dell'autore non ha caratterizzato unicamente gli anni in cui scriveva Blanchot, peraltro connotati da

¹³⁷ «In realtà, ogni lettore, quando legge, è soltanto il lettore di se stesso. L'opera dello scrittore è soltanto una sorta di strumento ottico ch'esso offre al lettore per permettergli di scorgere ciò che forse, senza il libro, non avrebbe veduto in lui stesso» (M. Proust, *Il tempo ritrovato*, cit., p. 596).

¹³⁸ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 167. E ancora: «Che cos'è un libro che non viene letto? Qualcosa che non è ancora scritto. Leggere sarebbe dunque non scrivere di nuovo il libro, ma far sì che il libro si scriva o sia scritto, – questa volta senza l'intervento dello scrittore, senza che nessuno lo scriva. Il lettore non si aggiunge al libro ma tende prima di tutto a liberarlo da qualsiasi autore; e quel senso di rapidità che è nel suo approccio, quell'ombra così vana che passa sulle pagine e le lascia intatte, tutto ciò che dà alla lettura l'apparenza di una cosa superflua, ed anche la poca attenzione, lo scarso interesse, tutta l'infinita leggerezza del lettore afferma la leggerezza nuova del libro, divenuto un libro senza autore, senza la serietà, il lavoro, le gravose angosce, il peso di tutta una vita che vi si è riversata, esperienza a volte terribile, sempre temibile, che il lettore cancella, e, nella sua leggerezza provvidenziale, considera come niente» (ivi, p. 166-167).

intense battaglie teoriche pro e contro l'intenzione¹³⁹, ma è anzi opinione tuttora piuttosto diffusa e alla base della comune pratica didattica, esemplificata dalla domanda tipica: “Cosa ci vuole dire l'autore con questo testo?”. Negare il senso di questa domanda non significa negare la possibilità che l'autore di un certo testo abbia effettivamente avuto il desiderio di “dire qualcosa”, di lanciare un “messaggio” specifico ai suoi eventuali lettori: nega semplicemente la possibilità oggettiva di ricostruire tale “messaggio” nella sua interezza, e al tempo stesso anche l'interesse di un'operazione del genere. Ma per nascere, in quanto opera, ogni testo necessita di un lettore.

Il libro ha in un certo senso bisogno del lettore per diventare statua, bisogno del lettore per affermarsi quale cosa senza autore e senza lettore. [...] Essa [la lettura] «fa» soltanto in modo che il libro, l'opera, divenga – diviene – opera al di là dell'uomo che l'ha prodotta, dell'esperienza che vi si è espressa e anche di tutte le risorse artistiche che le tradizioni hanno rese a noi disponibili.¹⁴⁰

Fare in modo che l'opera possa affermarsi «al di là dell'uomo che l'ha prodotta»: è questo il fine della lotta inconsapevole che il lettore ingaggia con l'autore nell'atto della lettura¹⁴¹. Ma questo non significa che il lettore debba usurpare il ruolo dell'autore nella creazione dell'opera, sostituendo il proprio vissuto e la propria visione del mondo a quella del monarca spodestato. Certo, la tentazione è grande, il rischio palese e inevitabile: ed è per questo motivo che Blanchot ritiene necessario soffermarsi a commentare il «senso singolare» del verbo «fare» nell'espressione «fa in modo che» relativa all'atto della lettura. E in proposito dice qualcosa di molto interessante, qualcosa che illumina¹⁴², o quanto meno dischiude nuove prospettive, sulla dimensione anche etica che un autentico atto di lettura dovrebbe comportare:

La parola fare non indica qui una attività produttrice: la lettura non fa niente, non aggiunge niente; essa lascia essere ciò che è; è libertà, non libertà che dà l'essere o lo coglie, ma libertà che accoglie, consente, dice sì, non può che dire sì: e, nello spazio

¹³⁹ Cfr. A. Compagnon, *Il demone della teoria.*, cit., pp. 64-68 e 76-99.

¹⁴⁰ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 167.

¹⁴¹ È chiaro quanto la posizione di Blanchot abbia influito sulla tesi della “morte dell'autore” che Roland Barthes sosterrà qualche anno più tardi, facendosi paladino dell'autonomia del testo da ogni vincolo autoriale (Cfr. R. Barthes, *La morte dell'autore* [1968], in R. Barthes, *Il brusio della lingua. saggi critici IV*, Torino, Einaudi, 1988, pp. 51-56)

¹⁴² Uso l'espressione “far luce” con una certa riluttanza, per lo meno in questo contesto, dal momento che Blanchot molto difficilmente l'avrebbe apprezzata, carica com'è di un'idea di intelligenza delle cose marcatamente logocentrica, razionalizzante, inefficace (ma soprattutto priva di senso) – a suo modo di vedere – nell'ambito di una riflessione sulle cose letterarie; è d'altra parte una dimostrazione di come le vecchie abitudini (linguistiche e concettuali) siano dure a morire, anche quando se ne ha un certo grado di consapevolezza.

aperto da questo sì, permette alla decisione sconvolgente dell'opera di affermarsi, permette l'affermazione che l'opera è – e nient'altro.¹⁴³

La lettura, dunque, come esperienza capace di liberare il testo dalle pastoie dell'intenzionalità autoriale e «fare in modo che» possa esistere come opera, come cosa autonoma, «impersonale», affermativa a prescindere da ogni possibilità di comprensione – intesa in senso oggettivo, positivo, univoco – e di giudizio: la lettura come semplice libertà di accogliere, di «dire sì», di ascoltare.

Ascoltare, già, ma che cosa? Il «messaggio» dell'autore, forse? No di certo, abbiamo già visto che non si tratta di questo¹⁴⁴. E dunque di cosa si tratta? Della voce dell'opera, forse. E allora la domanda da porsi è un'altra: come è possibile ascoltare questa voce senza prevaricarla con la propria¹⁴⁵?

È questo uno dei passaggi più delicati della riflessione di Blanchot sulla lettura, ma anche uno di quelli più significativi, soprattutto in vista di una eventuale declinazione pedagogica del suo pensiero.

4.2. Lo spazio dell'immaginario

Partendo dal presupposto che la lettura non è un «puro movimento di comprensione», un'intesa tra autore e lettore capace di conservare il «senso» di un testo, ma che si pone piuttosto «al di là o al di qua della comprensione»¹⁴⁶, Blanchot ipotizza che la lettura sia l'esperienza di uno spazio molto particolare, lo spazio letterario, nel quale il lettore comincia a muoversi – distogliendosi dalle relazioni abituali che lo avvincono nella vita di tutti i giorni – nel momento in cui accoglie quella «specie di appello» proveniente dall'opera che «nel clamore generale impone il silenzio»¹⁴⁷. Rispondere a questa «specie di appello» significa consentire all'opera di essere, entrare nello spazio letterario, che

¹⁴³ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 167.

¹⁴⁴ «La lettura non è una conversazione, non discute, non interroga. Essa non domanda mai al libro, né, a maggior ragione all'autore: “Che hai voluto dire esattamente? Quale verità mi apporti dunque?”» (ivi, p. 168).

¹⁴⁵ Molti anni più tardi Italo Calvino, nelle sue *Città invisibili*, sottolinea il problema in maniera assai suggestiva e con la semplicità profonda che contraddistingue la sua scrittura, laddove fa dire a Marco Polo, in risposta a una domanda del Gran Kan: «Io parlo parlo [...], ma chi m'ascolta ritiene solo le parole che aspetta. [...] Chi comanda al racconto non è la voce: è l'orecchio» (I. Calvino, *Le città invisibili*, Torino, Einaudi, 1972, p. 143).

¹⁴⁶ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 170.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

non è rappresentazione del mondo reale, ma è un mondo altro, anzi – come scrive lo stesso Blanchot con un’espressione di ardua decifrabilità – è «l’altro di ogni mondo»¹⁴⁸: un luogo, un tempo che non hanno a che fare con il mondo e il tempo della quotidianità, ma unicamente con quelli dell’«immaginario». È da ciò che deriva la «strana libertà» di cui la lettura ci dà un esempio:

È libero movimento, non è sottomessa, non trova appoggio su qualcosa che sia già presente. Il libro senza dubbio è là: non soltanto la sua realtà di carta e di stampa, ma la sua natura di libro, di quel tessuto di significazioni stabili, l’affermazione che gli deriva da un linguaggio prestabilito [...]. Il libro dunque è là, ma l’opera è ancora nascosta, forse radicalmente assente, in ogni caso dissimulata, offuscata dall’evidenza del libro, dietro la quale essa attende la decisione liberatrice, il *Lazare, veni foras*.¹⁴⁹

La lettura «non trova appoggio su qualcosa che sia già presente» perché il testo non è ancora l’opera, in primo luogo, e poi perché il testo – in quanto letterario – «non ha la sua garanzia nel mondo»: l’opera è ancora di là da venire, «nascosta», dissimulata dall’evidenza del libro e solo una lettura autentica può liberarla, consentendole di nascere, finalmente conquistare la sua propria vita, che è nuova rispetto a quella che il suo autore aveva tentato – invano – di infonderle¹⁵⁰. Ecco perché Blanchot con la potenza metaforica che sostanzia ogni sua riflessione associa l’esperienza miracolosa

¹⁴⁸ La lettura, in questo senso è un avvenimento «che non si dà fuori dal tempo, né l’opera è soltanto spirituale: ma attraverso di essa, viene nel tempo un altro tempo, e nel mondo degli esseri che esistono e delle cose che sussistono viene, come presenza, non un altro mondo ma l’altro di ogni mondo, ciò che è sempre altro dal mondo» (M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 198).

¹⁴⁹ Ivi, pp. 168-169.

¹⁵⁰ Trovo assai interessante il fatto che Blanchot si serva di tutta una serie di parole ed espressioni, ma anche concetti, che compaiono già nel saggio di Sartre – dall’idea di una costitutiva «incompiutezza» dell’oggetto letterario fino all’idea di uno spazio in qualche misura «neutro» nel quale si muovono tanto l’autore quanto il lettore – e che certo sono espressione di un comune retroterra culturale, per giungere tuttavia a una posizione addirittura antitetica: mentre per Blanchot scrivere ha a che fare con l’ingresso nello spazio dell’immaginario, il cui rapporto con il mondo delle cose reali e delle significazioni stabili è quanto mai dubbio, per Sartre l’obiettivo dello scrittore è comunque quello di «svelare il mondo e al tempo stesso proporlo come un compito alla generosità del lettore» (J.-P. Sartre, *Che cos’è la letteratura?*, cit., p. 47); certo, anche per Sartre, l’autore quando scrive e il lettore quando legge non sono più di questo mondo, «si sono trasformati in puro sguardo», considerando «l’uomo dal di fuori», assumendo il punto di vista del «vuoto assoluto» (cfr., ivi, p. 94), ma ciò con cui hanno a che fare è comunque il mondo, non come cosa presente, ma pur sempre come cosa rappresentata: «lo scrittore – scrive Sartre – ha scelto di svelare il mondo e, in particolare, l’uomo agli altri uomini, perché questi assumano di fronte all’oggetto così messo a nudo tutta la loro responsabilità» (ivi, p. 23). Determinante, in questo senso, per Sartre è la distinzione tra il linguaggio (e il ruolo) del prosatore e il linguaggio (e il ruolo) del poeta: il prosatore, infatti, si serve del linguaggio per comunicare, per inviare un «messaggio», mentre il poeta appartiene alla schiera di coloro che «rifiutano di utilizzare il linguaggio», considerando le parole come «cose» e non come «segni» (cfr., ivi, pp. 15-16); distinzione che invece Blanchot non sembra accogliere, passando con grande disinvoltura, nelle sue riflessioni, da Mallarmé a Kafka, da Proust a Hölderlin, da Rousseau ad Artaud, per citare solo alcuni tra i suoi riferimenti più ricorrenti.

della lettura all'atto della resurrezione di Lazzaro: *Lazare, veni foras!* Suggestendo una sorta di analogia tra la potenza vivificante della parola di Cristo e l'atto stesso della lettura. Questa operazione di vivificazione di qualcosa che è morto, cadaverico è tuttavia – aggiunge Blanchot – ciò che facciamo ogni giorno anche con il linguaggio quotidiano: di particolare, nel «miracolo» della lettura di un testo letterario, è che «qui la pietra e la tomba non detengono soltanto il vuoto cadaverico cui si vuol dar vita», perché anzi «questa pietra e questa tomba costituiscono la presenza, sia pure dissimulata, di ciò che deve apparire»¹⁵¹.

Il testo, dunque, è inteso come il luogo in cui l'opera è dissimulata, in attesa della violenza di un atto liberatore¹⁵², quello insito in una autentica esperienza di lettura: metaforicamente, l'apertura di un sepolcro. Ma, osserva ancora Blanchot, «si apre soltanto ciò che è chiuso meglio»¹⁵³; il che non comporta la necessità di vincolare l'opera poetica a un'oscurità che disorienti la comprensione quotidiana, ma sottolinea la «rottura violenta», la distinzione radicale che sussiste tra il libro come oggetto tra gli oggetti, tangibile sepolcro, e l'opera che nasce e non “rinasce” nell'atto della lettura. Perché non è mai esistita in precedenza, perché la lettura giustifica e autorizza il passaggio dal mondo della realtà quotidiana a cui il testo appartiene, nella sua concretezza di pagine e parole, e il mondo a cui l'opera introduce, ovvero

il passaggio dal mondo in cui tutto ha più o meno un significato, dove c'è oscurità e chiarezza, ad uno spazio in cui, a rigore, niente ha ancora significato [...].¹⁵⁴

Lo spazio letterario, dunque, è per Blanchot uno spazio in cui «niente ha ancora significato», il luogo di un «cominciamento» al quale si accede tramite l'atto – che ha una durata nella dimensione quotidiana della realtà – della lettura. È in questo senso che la lettura è intesa come trasformazione del tempo in uno spazio immaginario dove l'interiorità prende la forma di immagini: e dove ogni immagine è «senza significazione, ma tale da sollecitare la profondità di ogni senso possibile»:

In questo tempo, tutto diventa immagine, e l'essenza dell'immagine è di essere tutta fuori, senza intimità, e insieme più inaccessibile del pensiero più riposto; senza

¹⁵¹ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 169; si tratta di una posizione, quella qui assunta da Blanchot, che si pone in evidente opposizione all'eredità platonica che anche Derrida, alcuni anni più tardi, contesterà.

¹⁵² Ogni atto liberatorio è necessariamente violento in quanto distruzione di catene, abolizione di vincoli.

¹⁵³ *Ibidem*.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

significazione, ma tale da sollecitare la profondità di ogni senso possibile; irriovelata e tuttavia manifesta, dotata di quella presenza-assenza in cui sta l'attrattiva e la fascinazione delle Sirene.¹⁵⁵

È questo il motivo per cui, ritornando su un'espressione già citata precedentemente, l'opera «non ha la sua garanzia nel mondo», dove i significati delle cose sono stabili e determinati una volta per tutte, condivisi: l'opera «non ha la sua garanzia nel mondo» perché lo spazio dell'immaginario – che è lo spazio vitale dell'opera – è uno spazio che si genera durante il processo di scrittura, in un primo momento, e poi, infinite altre volte, in quello della lettura, e la sua verità non sta in un rapporto di natura mimetica tra il testo e la salda realtà esterna. È la pericolosa intuizione di Rousseau, il quale scopre, secondo Blanchot, «la legittimità di un'arte senza somiglianza» e riconosce la verità e il potere della letteratura, che «non è di rappresentare, ma di rendere presente con la forza dell'assenza creatrice»¹⁵⁶.

4.3. Tra desiderio d'incontro e impossibilità d'intesa

Il segreto della letteratura, per Blanchot, si nasconde proprio nel rapporto, peculiare dello spazio dell'immaginario, tra assenza e presenza, tra lontananza e vicinanza, tra desiderio d'incontro e impossibilità d'intesa: è una tensione, un movimento incessante che spinge lo scrittore a scrivere, per un verso, e il lettore a leggere, per l'altro, in un movimento che però non ha la possibilità di una soluzione dialettica e che anzi trova la sua ricchezza proprio nel suo continuo perpetuarsi. Riflettendo sulla prosa di Henry James, in *Il libro a venire*, Blanchot osserva infatti che ciò che fa di un racconto un racconto – «affascinante, indubitabile, inafferrabile» – è il fatto che al suo interno «la verità ha la certezza sfuggente di un'immagine, al pari di essa vicina e inaccessibile»¹⁵⁷. Ed è proprio nel rapporto che l'immagine, in quanto contatto «a distanza», ha la capacità di instaurare tra lontananza e vicinanza che sta il suo potere:

¹⁵⁵ M. Blanchot, *Il libro a venire* [1959], Torino, Einaudi, 1969, p. 23.

¹⁵⁶ Ivi, pp. 55-56.

¹⁵⁷ Ivi, p. 135.

Vedere suppone la distanza, la decisione separatrice, il potere di non essere in contatto e di evitare nel contatto la confusione. Vedere significa che questa separazione è diventata tuttavia incontro.¹⁵⁸

L'immagine, intesa come lontananza che si fa incontro, come separazione che si fa vicinanza pur mantenendo le sue caratteristiche di inaccessibilità, introduce l'idea – centrale in Blanchot – del linguaggio letterario come linguaggio «senza intesa», che trova proprio in questa impossibilità d'intesa il suo spazio vitale, il suo movimento incessante, il suo porsi come nascita continua¹⁵⁹. Ed è in questo senso che Blanchot parla dell'opera che affiora dalla lettura come di

uno schiudersi che continua a stare chiuso.¹⁶⁰

Espressione di rara felicità che allude in maniera quanto mai efficace allo specifico della scrittura letteraria e del linguaggio che la caratterizza. Un linguaggio che non è mai trasparente, e non indica in maniera inequivocabile oggetti o significati, generando una scrittura che accoglie tenendo a distanza, che si scopre ritraendosi: che si schiude, per l'appunto, che si apre, si mostra, ma che al tempo stesso si nega come unicità e comprensibilità. Una scrittura che non si trasforma mai in «messaggio», in compimento di senso, ma piuttosto in principio, «cominciamento», opera. Questo «schiudersi che continua a stare chiuso» è anzi minacciato proprio dai tentativi che il mondo compie,

¹⁵⁸ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 17.

¹⁵⁹ Concezione nella quale si rivela lo scarto secco che c'è rispetto all'idea di opera ancora viva in Sartre, così come l'incamminarsi di Blanchot in una direzione che sarebbe stata poi lungamente esplorata da Umberto Eco – se pure in una prospettiva differente, di natura schiettamente ermeneutica e post-strutturalista – prima in *Opera aperta* [1962], successivamente in *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi* [1979] e infine, ancora, in *Sei passeggiate nei boschi narrativi* [1994]. Partendo dall'idea che quello di “apertura” sia un concetto, o una qualità, che concerne qualunque opera d'arte – per sua stessa natura ambigua e polisemica – in *Opera aperta* Eco focalizza la sua attenzione su alcune particolari poetiche contemporanee in cui l'autore anziché subire tale “apertura” «come un dato di fatto inevitabile, la elegge a programma produttivo, ed anzi offre l'opera in modo da promuovere la massima apertura possibile» (U. Eco, *Opera aperta* [1962], Milano, Bompiani, 1991, p. 36); è estremamente suggestivo, se ripensiamo all'idea blanchotiana di vita dell'opera e alla sua relazione con l'atto della lettura, rileggere alcune osservazioni di Luigi Pareyson, maestro di Eco e punto di partenza delle sue riflessioni sull'interpretazione, il quale, negli stessi anni in cui Blanchot pubblicava *Lo spazio letterario*, scriveva: «L'opera d'arte [...] è una forma, e cioè un movimento concluso, che è come dire un infinito raccolto in una definitezza; la sua totalità risulta da una conclusione, e quindi esige di essere considerata non come la chiusura di una realtà statica e immobile, ma come l'apertura di un infinito che s'è fatto intero raccogliendosi in una forma. L'opera perciò ha infiniti aspetti, che non ne sono soltanto “parti” o frammenti, perché ciascuno di essi contiene l'opera tutta intera, e la rivela in una determinata prospettiva» (L. Pareyson, *Estetica – Teoria della formatività*, Torino, Edizioni di filosofia, 1954, p. 194); e ancora: «tutte le interpretazioni sono definitive nel senso che ciascuna di esse è, per l'interprete, l'opera stessa» (*ibidem*).

¹⁶⁰ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 200.

attraverso alcuni lettori che si ritengono più sapienti degli altri, di riempire l'opera di contenuti:

Allora, ciò che era nell'opera comunicazione dell'opera a se stessa, *effusione dell'origine in un inizio*, diviene comunicazione di qualche cosa. Ciò che, aprendola, faceva di essa l'avvenimento e lo splendore di ciò che si apre, diviene un luogo aperto, secondo l'immagine del mondo delle cose stabili e ad imitazione della realtà sussistente in cui ci teniamo per bisogno di stabilità. E ciò che non aveva né senso, né verità, né valore, ma in cui tutto sembrava prendere senso, diviene linguaggio che dice cose vere, cose false, che si legge per istruirsi, per meglio conoscersi o per coltivarci.¹⁶¹

Ma non è questa la natura dell'opera letteraria. La scrittura che la caratterizza, infatti, orbita nella dimensione del simbolo¹⁶², se con la parola simbolo alludiamo alle immagini che il linguaggio letterario evoca e nelle quali si raggruma – lo spazio letterario, come abbiamo visto, è il luogo in cui a parlare sono le immagini – e non in quella dell'allegoria, che sottintende, al contrario, la possibilità di una decifrazione inequivoca, che rimanda a significati razionalmente afferrabili. Il linguaggio letterario sfugge proprio a questa eventualità nel suo configurarsi come un linguaggio non referenziale, che non si riferisce cioè a oggetti o significati nascosti sotto il velame delle parole e delle figure che lo animano¹⁶³, ma che si pone piuttosto come un vero e proprio originatore di senso, o ancor meglio, di essere (in linea con la concezione che dell'arte aveva Stephane Mallarmé, a più riprese discussa da Blanchot nei suoi saggi¹⁶⁴). Se l'allegoria, infatti, è il mascheramento di un'idea, di un messaggio, sotto il manto di una favola – intesa come gradevole menzogna poetica –, nella dimensione simbolica non c'è verità nascosta sotto il velame delle parole, le parole stesse sono semmai la verità dell'opera: nella dimensione simbolica della scrittura letteraria l'immagine – che è, ricordiamolo ancora una volta, esteriorizzazione di una interiorità nello spazio dell'immaginario – non è in sostituzione di altro da sé, né si esaurisce in sé

¹⁶¹ Ivi, pp. 178-179.

¹⁶² Per lo meno sul versante del lettore, perché per lo scrittore le cose che scrive non sono affatto simboliche, ma reali: «La parola simbolo è una parola venerabile nella storia della letteratura. [...] Strano nell'uso di questa parola è che lo scrittore, alla cui opera viene applicato, si senta lontanissimo, finché si trova impegnato nell'opera, da ciò che questa parola indica. Dopo, può darsi che ci si ritrovi, che si lasci blandire da quel bel nome. Sì, è un simbolo. Ma in lui qualcosa resiste, protesta e segretamente afferma: non è un modo di dire simbolico, era semplicemente reale» (M. Blanchot, *Il libro a venire*, cit., p. 94).

¹⁶³ Illuminante, a tal proposito, il passo del *Convivio* in cui Dante con estrema chiarezza spiega il senso della scrittura allegorica, che «si nasconde sotto 'l manto» delle favole ed è «una veritate ascosa sotto bella menzogna» (*Convivio*, II, 1, 3); un concetto presente anche nel celebre appello ai lettori del canto IX dell'*Inferno* in cui è ribadita la logica occultatrice del linguaggio allegorico: «O voi ch'avete li 'ntelletti sani/ mirate la dottrina che s'asconde/ sotto 'l velame de li versi strani» (*Inferno*, IX, vv. 61-63).

¹⁶⁴ Cfr. M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., pp. 25-33.

semplicemente, ma non cessa mai di evocare qualcosa di altro da sé, qualcosa di inaccessibile, inafferrabile¹⁶⁵. E infatti Blanchot sottolinea come il simbolo abbia tutt'altre pretese rispetto all'allegoria, sperando «di poter saltare fuori dalla sfera del linguaggio, del linguaggio in tutte le sue forme»:

Il termine a cui mira non è in alcun modo esprimibile, ciò che dà a vedere o ad intendere non può essere inteso direttamente, anzi non può essere inteso in alcun modo. La piattaforma da cui ci fa partire è un semplice trampolino per innalzarci, o precipitarci, in una regione diversa, priva di ogni accesso.¹⁶⁶

È questo cambiamento di livello, questo salto che il simbolo ci costringe a compiere nell'ignoto, a costituirne il nucleo essenziale. Giacché, mentre l'allegoria «ha un senso, è piena di senso, ha una più o meno grande ambiguità di senso»,

Il simbolo non significa niente, non esprime niente. Rende soltanto presente – rendendoci presenti ad essa – una realtà che sfugge ad ogni altra presa e pare sorta, là, prodigiosamente vicina e prodigiosamente lontana, come una presenza estranea.¹⁶⁷

L'estraneità che caratterizza la presenza dell'immagine simbolica è quella stessa estraneità e inafferrabilità che – nel linguaggio letterario, estraneo alla dimensione di transitività che caratterizza il linguaggio di tutti i giorni¹⁶⁸ – consente all'opera di

¹⁶⁵ Nel tentativo di esemplificare la sua posizione in merito alla natura del simbolo, Blanchot, vagamente riluttante – «Non esistono purtroppo – scrive – esempi precisi, perché non appena il simbolo è particolare, chiuso, usuale, si è già degradato» – fa riferimento alla croce cristiana e scrive: «La croce ci orienta verso un mistero, il mistero della passione del Cristo, senza perdere per questo la sua realtà di croce e la sua natura lignea: anzi, si fa ancora più albero e più vicina all'albero, in quanto sembra crescere contro un cielo che non è questo cielo e in un luogo per noi inavvicinabile» (M. Blanchot, *Il libro a venire*, cit., p. 95).

¹⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁶⁷ *Ibidem*. Intuizione che già Proust aveva avuto, come dimostrano le sue riflessioni sull'effetto esercitato sulla sua immaginazione dai versi di Dante e Shakespeare, così come dalla visione delle colonne di marmo della Piazzetta di Venezia (cfr. M. Proust, *Sulla lettura*, cit., p. 57).

¹⁶⁸ Cfr. M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., pp. 24-28, dove Blanchot, sulla scorta delle riflessioni di Mallarmé ragiona sulla natura della differenza tra parola «grezza», che sarebbe la parola d'uso comune, la parola che «serve» nella quotidianità per entrare in relazione con i nostri simili, e la parola «essenziale», che è invece la parola poetica che anziché riferirsi alla realtà delle cose, «le allontana, le fa sparire, è allusiva, suggerisce, evoca». Anche in questo caso, il riferimento alle posizioni sostenute da Sartre in *Cos'è la letteratura?* pare inevitabile, per quanto Blanchot ribalti, in certa misura, il pensiero del padre dell'esistenzialismo, arrivando a sostenere che la parola «grezza», quella che «serve», che è «utile», non sia affatto «grezza» e «immediata» come appare, ma dia soltanto l'illusione di esserlo: «[...] niente di più estraneo all'albero della parola albero, quale è utilizzata, tuttavia, dalla lingua quotidiana. Una parola che non nomina niente, che non rappresenta niente, che non sopravvive in niente, una parola che non è nemmeno una parola e che meravigliosamente sparisce tutta quanta subito nel suo uso. Che cosa ci può essere di più degno dell'essenziale e di più vicino al silenzio?».

afferinarsi: apparire di una realtà al tempo stesso «prodigiosamente vicina e prodigiosamente lontana».

La difficoltà consiste proprio, per quanto riguarda il lettore, nel mantenere questa estraneità, questa distanza, che sole garantiscono all'opera la possibilità di manifestarsi. La tentazione di «afferrare» l'opera, di comprenderla dandole un significato univoco, una lettura risolutiva e infine, conseguentemente, un giudizio di valore è un rischio inevitabile, come abbiamo già accennato¹⁶⁹; ma il fatto che il lettore senta di non riuscire a esaurire il significato dell'opera nella lettura, di non riuscire a «penetrarla», rimanendo essa «completamente fuori dal suo approccio più intimo», anziché costituire una sua lacuna è la sua salvezza, poiché lo spinge ad assumere il solo atteggiamento che consente la libera affermazione dell'opera: è precisamente ciò che gli permette di liberarla dai vincoli che la legano all'autore.

Questa distanza, se il lettore la mantiene integra, e se è inoltre la misura della sua intimità con l'opera, tanto più vicina ad essa quanto più egli la riconosce opera senza di lui, è ciò che allontanandola da ogni autore e dalla considerazione di essere stata fatta, la dà per ciò che essa è. Come se la discrezione della lettura, che la rende innocente ed irresponsabile di ciò che produce l'opera, fosse, proprio per questo, più vicina all'opera fatta, all'essenza della sua creazione, che non l'autore il quale crede sempre di avere fatto tutto e di avere creato tutto.¹⁷⁰

Mantenere questa distanza è l'essenza della lettura ed è anche la forma più alta del rispetto nei confronti dell'opera: un rispetto che non nasce dall'ammirazione o dal culto del testo, che anzi condannerebbe l'opera all'«immobilità della gloria», segnandone la morte¹⁷¹, ma che nasce piuttosto dalla leggerezza e dall'innocenza che contraddistinguono ogni autentico atto di lettura.

È in questo snodo concettuale che prende forma la parte più originale della riflessione sulla lettura di Blanchot: il rispetto che nasce dalla leggerezza della lettura e non dalla

¹⁶⁹ «Sembra che sia molto difficile preservare tale intervallo. L'orrore del vuoto si traduce qui nel bisogno di riempirlo con un giudizio di valore. L'opera è dichiarata buona o cattiva rispetto alla morale, alle leggi, ai diversi sistemi di valori, ecc. La si ritiene riuscita o mancata rispetto alle regole, oggi molto precarie, che possono costituire le istanze di una estetica, in realtà semplici impressioni di un gusto più o meno raffinato o di un'assenza di gusto più o meno vigorosa. È detta ricca o povera rispetto alla cultura che la paragona alle altre opere, che ne ricava o no un accrescimento di sapere, che l'aggiunge al tesoro nazionale, umano, oppure vi vede soltanto un pretesto per parlare o per insegnare» (M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 175).

¹⁷⁰ Ivi, pp. 174-175.

¹⁷¹ «Così le opere diventano immobili in una distanza senza vita. Isolate, preservate da un vuoto che non è più lettura ma culto d'ammirazione, esse cessano anche di essere opere. L'opera d'arte non è mai legata al riposo, non ha niente a che vedere con la tranquilla certezza che rende consueti i capolavori, non si rifugia nei musei» (Ivi, p. 177).

serietà del culto per l'opera, da cui consegue il fatto che l'avvicinamento a un'opera d'arte¹⁷² esiga più ignoranza che sapere, o meglio ancora, «un sapere investito da una immensa ignoranza e un dono che non è dato in partenza ma bisogna ricevere ogni volta, conquistare e perdere nell'oblio di se stessi»¹⁷³.

4.4. Leggerezza e innocenza di ogni autentico atto di lettura

Un autentico atto di lettura esige ignoranza più che sapere, perché l'ignoranza spinge a un atteggiamento di modestia che è ascolto, accoglimento e rispetto, mentre il sapere conduce all'immodestia, alla presunzione di saper leggere, e cioè a una supposta capacità di svelare il senso del testo, di spiegarne la genesi e il significato, in relazione alla vita del suo autore e ai tempi in cui esso è stato «tecnicamente» prodotto: ambizione vana, agli occhi di Blanchot, perché nel momento in cui si riempie l'opera di contenuti, essa cessa di essere in quanto opera, «affermazione pura, senza contenuto, quale essa è», e diviene una realtà sussistente, ricevendo molta parte dei significati che le si attribuiscono «dal moto dei tempi», «secondo le forme della cultura e le esigenze della storia»¹⁷⁴. L'opera cessa, in questo modo, di esistere in quanto opera, diviene prodotto “non letterario” garantito dal mondo intorno.

E, per mezzo di tutto ciò che la rende comprensibile, non più come l'essere dell'opera, ma come opera che lavora nei molti modi delle opere del mondo, essa si mette al servizio del lettore, prende parte al dialogo pubblico, esprime, confuta ciò che si dice in generale, consola, diverte, annoia ciascuno, non in virtù di se stessa o di un rapporto col vuoto e col mordente del suo essere, ma per le vie traverse del suo contenuto, poi finalmente con ciò che essa riflette della parola comune e delle verità in corso. Certamente a questo punto non è più l'opera che è letta, sono i pensieri di tutti che sono ripensati, le abitudini comuni che sono rese più abituali, l'andirivieni quotidiano che continua a tessere la trama del giorno: movimento in se stesso molto importante, che non è il caso di screditare, ma né l'opera d'arte né la lettura vi sono presenti.¹⁷⁵

È dunque per preservare la natura dell'opera, che è quella di un inesauribile cominciamento, che è auspicabile «l'oblio di se stessi». Ciò che condiziona

¹⁷² Con l'espressione «opera d'arte» Blanchot indica, a seconda delle occasioni, opere letterarie e figurative, sculture e pezzi musicali: non è dunque un'espressione da intendersi, necessariamente, come opposta a «opera letteraria».

¹⁷³ Ivi, pp. 165-166.

¹⁷⁴ Ivi, p. 179.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

maggiormente la lettura è, infatti, proprio la realtà del lettore, la sua personalità, «l'accanimento nel voler rimanere se stesso nei confronti di ciò che legge»¹⁷⁶.

Oblio di se stessi, per un verso, e oblio dell'autore, per l'altro, sono le condizioni di possibilità dell'opera che un autentico atto di lettura dovrebbe garantire. È per questo motivo che risultano fuori luogo – agli occhi di Blanchot – le preoccupazioni di scrittori come Montesquieu e Valéry, i quali si preoccupano per il fatto che un lavoro che li ha impegnati per anni, esaurendo le loro energie e i loro sogni, possa essere giudicato «in base alla lettura di un momento» oppure da un lettore incolto, incapace di prestare la dovuta attenzione alle fatiche e agli sforzi da loro compiuti¹⁷⁷.

Ecco, proprio nella pretesa che l'opera si disveli completamente, nella sua genesi e nei suoi percorsi nascosti, a un lettore di buona cultura e attento, è la fonte per Blanchot di un duplice rischio: che l'opera, a seguito «di una lettura pervasa di devozione, quasi religiosa», sia ridotta a oggetto di culto, e in ciò mortificata nella sua inesauribile e impendibile vitalità, e che sia vissuta come specchio fedele di una realtà che non la riguarda, che attiene piuttosto al sapere del lettore e dei suoi tempi. Se inoltre si considera che il senso della lettura non sta nel tentativo di ricostruire le esigenze e le intenzioni progettuali dell'autore, come Blanchot ha sottolineato a più riprese, ma al contrario nell'atto di liberazione del testo dal rapporto che lo vincola a chi l'ha scritto, risulta chiaro che un lettore colto, presente a se stesso in quanto lettore e orgoglioso della propria cultura, è più pericoloso, per l'opera, di un lettore incolto e disattento.

Infatti:

la leggerezza di un lettore disattento, che compie come una rapida danza attorno ad un testo, non è una vera leggerezza, ma è priva di conseguenze, e in qualche modo è promettente; essa annuncia la felicità e l'innocenza della lettura, che forse è davvero una danza invisibile in uno spazio separato, danza gioiosa, sfrenata, col "sepolcro". A tale leggerezza non bisogna augurare l'impulso di una preoccupazione più grave, perché dove ci è data la leggerezza, non manca la gravità.¹⁷⁸

¹⁷⁶ Ivi, p. 172.

¹⁷⁷ «Quando Montesquieu scrive: "Chiedo una grazia che temo non mi verrà concessa: quella che non si giudichi, in base alla lettura di un momento, un lavoro di vent'anni; che si approvi o si condanni il libro intero e non qualche frase", chiede ciò che spesso agli artisti dispiace di non ottenere, pensando con amarezza alla lettura non approfondita, allo sguardo distratto, all'orecchio negligente che si volge verso le loro opere: tanti sforzi, sacrifici, cure, calcoli, una vita di solitudine, secoli di meditazioni e di ricerche, valutati, giudicati e soppressi dalla decisione ignara del primo venuto, dalla casualità dell'umore» (ivi, p. 171).

¹⁷⁸ *Ibidem*.

Danza invisibile in uno spazio separato, danza gioiosa, sfrenata, col “sepolcro”: è questa leggerezza il segreto della lettura autentica – che Blanchot ci dona in un passo degno del miglior Calvino¹⁷⁹ – una leggerezza gioiosa e innocente, una leggerezza che è ignoranza e rispetto, attesa e perpetuo cominciamento, liberazione dell’opera dalle pastoie della sua genesi.

Svincolare l’opera dall’esistenza del suo autore non vuol dire però, per Blanchot, negare il rapporto che lega la sua nascita alla concretezza di un padre, al suo travaglio e al suo desiderio, alla fatica che la scrittura comporta e alle frustrazioni che spesso ne sono il frutto: significa però riconoscere la necessità e l’inevitabilità che a un certo punto l’opera sfugga al suo autore, si stacchi da lui in uno «scarto» che le consenta di essere libera e di nascere e vivere attraverso l’azione del lettore, «l’essere che dà forma e misura, il formatore, il “Cominciato”». È solo così che il testo – sepolcro o cadavere che sia, o inutile maceria dell’abisso, per usare un’espressione montaliana¹⁸⁰ – nasce nuovamente alla vita, e ogni volta è la prima volta. Perciò non importa se lo scrittore ha la consapevolezza del proprio fallimento, la certezza dell’impossibilità della scrittura, che è impossibilità di plasmare il testo secondo i propri desideri, dando una forma compiuta all’inquietudine senza forma e senza nome che è all’origine di ogni scrittura, alla «notte» che preme alle sue spalle chiedendo di essere trasformata in giorno: perché

¹⁷⁹ Penso soprattutto alle pagine dedicate da Calvino alla “Leggerezza”, una delle sei “qualità” della scrittura che lo scrittore vorrebbe preservare per il millennio a venire, e in particolare a quella in cui ragiona sul balzo con cui Guido Cavalcanti si libera di alcuni molesti attaccabrighe, «l’agile salto improvviso del poeta filosofo che si solleva sulla pesantezza del mondo, dimostrando che la sua gravità contiene il segreto della leggerezza» (I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988, p. 13). Calvino cita assai raramente Maurice Blanchot, nei suoi saggi, e quando lo fa non tradisce un particolare entusiasmo, se non quando si riferisce alle pagine sul “canto delle Sirene” con le quali si apre *Il libro a venire*, pubblicato – come per altro anche *Lo spazio letterario* – dalla casa editrice Einaudi per la quale lo stesso Calvino all’epoca lavorava (cfr. I. Calvino, *I livelli della realtà in letteratura* [1978], in I. Calvino, *Saggi*, I, Milano, Mondadori, 1995, p. 397); lo stesso passo, in cui Blanchot allude al mistero e alla potenza fascinosa della parola poetica, viene riportato in una lettera scritta da Calvino a Luciano Berio alcuni anni più tardi, nel 1982, a testimonianza di come lo scrittore di Sanremo ne fosse rimasto profondamente colpito (cfr. I. Calvino, *Lettere. 1940-1985*, Milano, Mondadori, 2000, p. 1482). Sulla distanza che separa la visione della letteratura di Calvino da quella di Blanchot sono interessanti alcuni passi di una conversazione avuta con Ferdinando Camon in cui si legge una sorta di rimpianto per l’interruzione dei rapporti con la sua cerchia e quella di Bataille: «Con gli amici di Bataille, con quelli che sono intorno a Blanchot, un rapporto ce l’avevo, soprattutto quando c’era Vittorini, alle volte penso che avrei dovuto mantenerlo proprio perché loro sono esattamente tutto il contrario di come sono io, e allora il dialogo potrebbe essere utile...» (I. Calvino, *Colloquio con Ferdinando Camon* [1981], in I. Calvino, *Saggi*, II, cit., p. 2789).

¹⁸⁰ Menzionando il «fermento» del suo cuore e paragonandolo a quello del mare Montale stabilisce un’analogia tra la sua produzione letteraria e il moto del mare: anche il poeta è condannato, infatti, a svuotarsi «d’ogni lordura/ come tu fai che sbatti sulle sponde/ tra sugheri alghe asterie/ le inutili macerie del tuo abisso». E. Montale, *Ossi di seppia* [1925], in E. Montale, *L’opera in versi*, Torino, Einaudi, 1980, p. 52.

la lettura si pone come «comunicazione aperta fra il potere e l'impossibilità, fra il potere connesso al momento della lettura e l'impossibilità connessa al momento della scrittura»¹⁸¹. Un autentico atto di lettura, quel sì accogliente che lascia che l'opera si affermi in tutta la sua mobile pienezza è quindi quasi un atto di redenzione, la trasformazione del travaglio della genesi in felicità della fruizione, l'incompiutezza e l'angoscia della scrittura in compiutezza e felicità della lettura, come risulta evidente nel passo in cui Blanchot, riferendosi all'opera di Franz Kafka, uno dei suoi autori prediletti, scrive:

A Kafka l'angoscia, i racconti incompiuti, il tormento di una vita perduta, di una missione tradita, ogni giorno trasformato in esilio, ogni notte esiliata dal sonno e, per finire, la certezza che «La Metamorfosi è illeggibile, radicalmente fallita». Ma al lettore di Kafka l'angoscia che diventa scioltezza felice, il tormento della colpa che si muta in innocenza, e, per ogni brano del testo, il rapimento della pienezza, la certezza del compimento, la rivelazione dell'opera unica, inevitabile, imprevedibile. Tale è l'essenza della lettura, del Sì leggero che, ben più della cupa lotta del creatore con il caos in cui cerca di sparire per rendersene padrone, evoca la parte divina della creazione.¹⁸²

Questo passo ci consente di passare a ragionare su un altro snodo nevralgico della riflessione di Blanchot sullo spazio letterario, ma dall'altra parte dello specchio, non più dalla parte del lettore, ma da quella dello scrittore. Ci avviciniamo, in questo modo, a quello che mi pare il cuore pulsante del suo modo di intendere la letteratura, lo sfondo a partire dal quale ogni altra meditazione si sviluppa: l'inquietudine dello scrittore, in cui trova origine la scrittura in quanto tale, e l'impossibilità di questa scrittura, che è il travaglio, la «cupa lotta» dello scrittore.

4.5. La scrittura come esperienza di una solitudine estrema

La scrittura è intesa da Blanchot come l'esperienza di uno spazio di solitudine essenziale ed estrema – che non è, prosaicamente, la solitudine in cui si rifugia a volte l'artista per lavorare indisturbato¹⁸³ – ma lo spazio in cui regna la fascinazione delle

¹⁸¹ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 172.

¹⁸² Ivi, pp. 170-171.

¹⁸³ Quello è piuttosto «raccolgimento», come Blanchot spiega nelle pagine iniziali di *Lo spazio letterario* (cfr. ivi, p. 7 e sgg.).

immagini, dove sono le immagini a parlare: è l'esperienza – a cui la scrittura costringe e nella quale si compie – del «di fuori». In questo senso, l'opera

è il cerchio puro in cui, mentre scrive, l'autore si espone pericolosamente alla pressione che esige che egli scriva, ma anche se ne difende. Di qui, almeno per una parte, la gioia prodigiosa, immensa, che è quella di una liberazione, come dice Goethe, di un faccia a faccia con l'onnipotenza solitaria della fascinazione, davanti alla quale si è rimasti in piedi, senza tradirla e senza fuggire, ma senza neppure rinunciare alla propria prerogativa. Liberazione, che, è vero, sarà consistita nel richiudersi fuori di sé.¹⁸⁴

L'esperienza di questa liberazione dalla propria individualità è esperienza del «di fuori» – vissuta dallo scrittore che cede al fascino delle immagini, al «fascino dell'assenza di tempo»¹⁸⁵ – in quanto esperienza del «richiudersi fuori di sé» e, in questo senso, esperienza di ciò che Blanchot chiama «il neutro», il puro esistere non declinato.

L'opera esige dallo scrittore che egli perda ogni «natura», ogni carattere, e che, cessando di riferirsi ad altri e a se stesso con la decisione che lo fa io, diventi il luogo vuoto dove si formula l'affermazione impersonale.¹⁸⁶

Lo spazio di solitudine in cui nasce la scrittura è dunque, per Blanchot, una dimensione dove «il qui è talmente nessun luogo che ogni cosa si ritrae nella sua immagine e l'«Io» che noi siamo si riconosce inabissandosi nella neutralità di un «Egli» senza volto»¹⁸⁷; una dimensione che Blanchot, ragionando sul rapporto di Kafka con la scrittura, condensa nell'immagine del deserto: evocatrice del tema della solitudine e di quello del silenzio, entrambi connotativi dell'atto creatore, ma anche di quello dell'esilio, che ricorre in Blanchot molto spesso in relazione alla condizione dello scrittore¹⁸⁸ e sempre

¹⁸⁴ Ivi, p. 38.

¹⁸⁵ «Scrivere è consegnarsi al fascino dell'assenza di tempo» (ivi, p. 15).

¹⁸⁶ Ivi, p. 41.

¹⁸⁷ Ivi, p. 15; estremamente significativo, a questo proposito, e quasi “illuminante” – se Blanchot ci lasciasse usare questo termine innocentemente – il passo in cui, dopo avere osservato lo stupore compiaciuto di Kafka che si rende conto di essere entrato nella letteratura «dal momento in cui ha potuto sostituire “Io” con “Egli”», osserva però che nella scrittura letteraria è in gioco molto di più: lo scrittore, infatti, «appartiene ad un linguaggio che nessuno parla, che non si rivolge a nessuno, che non ha centro, che non rivela niente. Può credere di affermarsi in questo linguaggio, ma ciò che egli afferma è assolutamente privo della sua personalità. Nella misura in cui, scrittore, egli riconosce un diritto a ciò che si scrive, non può mai più esprimersi e non può neppure appellarsi a te, né inoltre dare la parola ad altri. Là dove è, parla solo l'essere – e ciò significa che la parola non parla più, ma è, si vota alla pura passività dell'essere» (*ibidem*).

¹⁸⁸ L'idea di uno stretto rapporto tra la condizione del poeta e quella dell'esule è squisitamente ottocentesca: nasce nell'ambito della cultura romantica e già verso la metà dell'Ottocento ne abbiamo alcune esemplari e giustamente celebrate testimonianze; si pensi anche solo al celebre *Albatros* baudelairiano, in cui la figura del poeta è assimilata a quella del grande uccello marino, tanto regale e magnifico nel suo regno aereo quanto goffo e ridicolo nel mondo degli uomini: «Le Poète est semblable

quando parla di Kafka¹⁸⁹. Il deserto sul quale colui che scrive si affaccia è il luogo dove il linguaggio è «senza intesa» ed è emblema stesso dell'impossibilità della comunicazione:

Qui, il linguaggio non è un potere, non è il potere di dire. [...] La qualità propria della parola abituale, è che capirla fa parte della sua natura. Ma, in questo punto dello spazio letterario, il linguaggio è senza intesa. Di qui il rischio della funzione poetica. Il poeta è colui che intende un linguaggio senza intesa.¹⁹⁰

Ma in questo «deserto», dove regna la solitudine estrema e non c'è nessuno con cui poter comunicare, dove solo le immagini parlano, ma senza dire nulla, senza voler significare nulla, lo scrittore trova anche una possibilità di salvezza, una nuova forma di libertà e movimento. E per provarlo Blanchot si serve di due passi del *Diario* di Franz Kafka, che anche noi citeremo con una certa larghezza vista la pregnanza delle affermazioni che vi si trovano. Il primo è un passo nel quale Kafka, rievocando il suo rapporto col padre, si interroga sul motivo del suo intenso giovanile desiderio di «uscire dal mondo» – ove con la parola mondo si intenda la solida realtà quotidiana e la vita abituale con il suo fardello di leggi e consuetudini – si risponde alla luce dell'esperienza nel frattempo compiuta, di abitare a tutti gli effetti, come scrittore, in una terra dove tutto è possibile:

sono già cittadino di questo altro mondo che ha col mondo abituale lo stesso rapporto che ha il deserto con le terre coltivate (per quarant'anni ho errato fuori della terra di Canaan) ed è come se, volgendomi indietro, io guardassi da straniero; senza dubbio, in quest'altro mondo, non sono che il più piccolo e il più ansioso (ho portato questo con me, è l'eredità paterna) e se sono capace di vivere laggiù, è soltanto in ragione dell'organizzazione particolare a laggiù e secondo la quale, anche per i più infimi, ci sono elevazioni folgoranti e naturalmente anche degradazioni che durano migliaia d'anni e come sotto il peso di tutto il mare.¹⁹¹

«Come se guardassi da straniero», scrive Kafka, usando un'espressione che ci porta a ripensare a quel salto, al quale la dimensione del simbolo costringe. Lo straniero è colui

au prince des nuées/ Qui hante la tempête et se rit de l'archer;/ Exilé sur le sol au milieu des huées,/ Ses ailes de géant l'empêchent de marcher. (Il Poeta è come lui, principe dei nubi/ che sta con l'uragano e si ride degli arcieri;/ fra le grida di scherno esule in terra,/ con le sue ali da gigante non riesce a camminare.)» (C. Baudelaire, *I fiori del male* [1857], Torino, Einaudi, 1987, pp. 14-15).

¹⁸⁹ Non mi pare il caso di affrontare in questa sede le risonanze che la parola «esilio» e la parola «deserto» derivano dalla cultura ebraica, che Blanchot conosceva approfonditamente e a partire dalla quale molte delle sue riflessioni sono scaturite, soprattutto in relazione alla figura di Franz Kafka, le quali ci portebbe troppo lontano dal filo del nostro discorso (cfr. M. Blanchot, *Kafka e l'esigenza dell'opera*, in Id, *Lo spazio letterario*, cit., pp. 42-66).

¹⁹⁰ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 37.

¹⁹¹ Ivi., 52.

che appartiene a un altro luogo, ed è quindi in viaggio; ed è al tempo stesso qualcuno il cui sguardo ancora non riconosce le forme che vede, ma le accoglie incuriosito, le lascia essere e rimane prigioniero della fascinazione che l'impossibilità di essere intese – avvicinate a qualcosa di noto, riconosciute, comprese – emana. È il potere delle immagini, che sono sempre, ripetiamo, «affascinanti, indubitabili, inafferrabili». Kafka ormai sente di appartenere a questo altro mondo in cui si danno, anche al suo più piccolo abitante, «elevazioni folgoranti», così come «degradazioni che durano migliaia d'anni». Ed è questo un mondo in cui lo scrittore scopre di avere la libertà di movimento che nel mondo degli uomini gli manca, come Kafka ammette pateticamente nel passo che segue, in cui il rapporto tra i due mondi – quello della realtà e quello dell'immaginario – è presentato in relazione alla forza di attrazione che esercitano nei suoi confronti e alle rispettive possibilità di nutrimento che gli offrono:

io sono grato a coloro che amano ma non posso amare, sono troppo lontano, sono escluso; senza dubbio, poiché sono tuttavia un essere umano, e poiché le radici vogliono un nutrimento, ho là “in basso” (o in alto) i miei rappresentanti, dei commedianti lamentevoli e insufficienti, che mi bastano (è vero, non mi bastano in alcun modo ed è per questo che sono così abbandonato), che mi bastano per la sola ragione che il mio principale nutrimento viene da altre radici in una altra aria, e queste radici sono pure lamentevoli, ma tuttavia sono capaci di vita. [...] Se tutto fosse così come sembra sul cammino della neve, sarebbe spaventoso, io sarei perduto, [...]. Ma io sono altrove. Soltanto, la forza di attrazione del mondo degli uomini è mostruosa, in un istante può far dimenticare tutto. Ma grande è anche la forza di attrazione del mio mondo, coloro che mi amano mi amano, perché sono “abbandonato”, e non forse come “vacuum” di Weiss, ma perché sentono che in tempi felici, su un altro piano, ho la libertà di movimento che qui mi manca.¹⁹²

Abbandonato, lontano dal proprio mondo, straniero: è questa la condizione di colui che scrive, condannato all'erranza in un luogo, un «deserto» che esclude ogni ipotesi d'incontro e d'intesa, in cui s'aggira infinitamente, faticosamente, attratto da un centro irraggiungibile che è l'origine dell'inquietudine/desiderio intorno al quale ruota il suo vagabondare e che conduce inevitabilmente al fallimento, all'impossibilità dell'opera. Tutta la riflessione di Blanchot sembra rivolgersi naturalmente verso questo punto (come lui stesso scrive, spesso c'è una componente ossessiva nella scrittura che costringe lo scrittore a ripetersi) e questo punto è la possibilità o forse, meglio, l'impossibilità della comunicazione tra gli uomini. Riferendosi alla figura dello scrittore, Blanchot osserva che

¹⁹² Ivi, 53.

l'ossessione che lo lega a un tema privilegiato, che l'obbliga a ridire ciò che ha detto, a volte con la potenza di un talento arricchito, ma a volte con la prolissità di una ripetizione che impoverisce, con sempre meno vigore, con sempre più monotonia, illustra la necessità in cui si trova apparentemente di ritornare allo stesso punto, di ripassare per lo stesso percorso, di perseverare ricominciando ciò che per lui non comincia mai, di appartenere all'ombra degli avvenimenti, non alla loro realtà, all'immagine e non all'oggetto, a ciò che permette che le parole stesse possano diventare immagini, apparenze, e non segni, valori, potere di verità.¹⁹³

Una impossibilità che, mi pare evidente, Blanchot vive sulla propria pelle e che sostanzia la sua riflessione; un'impossibilità che – è necessario sottolinearlo – ha inevitabilmente un duplice segno, coinvolgendo entrambe le parti in causa, i due poli dai quali l'opera scaturisce, e cioè lo scrittore e il lettore: è infatti un'impossibilità che riguarda sia la dimensione dell'espressione, che quella della comprensione. Esprimere e intendere sono operazioni che esulano dalle possibilità umane in relazione all'uso del linguaggio nell'opera letteraria. Però è possibile subire il fascino delle parole e quello delle immagini, ed è possibile inseguirle incessantemente in quello spazio "altro" che è lo spazio letterario.

4.6. Dal travaglio della genesi alla felicità della fruizione: l'ascolto come «navigazione felice, infelice»

Ci sono però anche altri aspetti da considerare; perché il fallimento della comunicazione, come la intendiamo nella dimensione del quotidiano, può essere colto secondo un'altra prospettiva. Per l'autore è ragione che lo spinge alla consapevolezza, anzi alla percezione, talora dolorosa, dell'impossibilità di portare l'opera a compimento; mentre per chi legge è felicità dell'ascolto, vagabondaggio senza meta, e non viaggio, nei meandri del racconto, «navigazione felice, infelice» che obbedisce a un unico imperativo, a un'unica parola d'ordine: «che ogni illusione a una meta e a una destinazione sia esclusa»¹⁹⁴. È questa la felicità che Blanchot riconosce al genere romanzesco, che pure ormai è venuto meno al suo ruolo, dal momento che la tecnica «ha trasformato il tempo degli uomini e i loro modi di sottrarvisi»¹⁹⁵:

¹⁹³ Ivi, p. 10.

¹⁹⁴ M. Blanchot, *Il libro a venire*, cit., p. 15.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

Cambiare direzione di continuo, andare come a caso e sfuggendo ogni meta, con un moto irrequieto che si trasforma in distrazione beata, tale è la sua prima e più certa giustificazione. Fare del tempo umano un gioco e del gioco un'occupazione libera, spogliata d'ogni interesse immediato e d'ogni utilità, essenzialmente superficiale e capace tuttavia, muovendosi in superficie, di assorbire tutto l'essere, non è poco.¹⁹⁶

In queste pagine iniziali di *Il libro a venire* Blanchot riprende, a distanza di pochi anni, alcune idee già emerse nella pagine finali di *Lo spazio letterario*, dove ragionava sugli atteggiamenti possibili del lettore auspicando una lettura che avesse ha che fare con la distrazione più che con l'attenzione, con la leggerezza più che con il culto; e sono anche pagine che ribadiscono altri concetti chiave dell'idea di lettura nel Blanchot degli anni Cinquanta, come il suo porsi quale esperienza totalizzante e giocosa, in grado di sottrarre il soggetto al fluire del tempo quotidiano. Caratteristica non irrilevante¹⁹⁷, soprattutto se si pensa alle ricadute che potrebbe avere nell'ambito di una didattica della letteratura (ma anche della scrittura)¹⁹⁸.

Un'altra idea sulla quale è necessario soffermarci è poi quella, già introdotta, ma ancora non approfondita, di erranza, fondamentale in Blanchot in riferimento non solo al movimento nello spazio letterario di colui che legge, come abbiamo appena visto, ma anche e soprattutto a quello di colui che scrive. Erranza è di per sé termine ambiguo, che allude parimenti alla dimensione del viaggio priva di meta, del vagabondaggio – si pensi ai “cavalieri erranti” della tradizione cavalleresca – e a quella del viaggio “per errore”, del viaggio in direzione sbagliata: parola, ad ogni modo, che non prescinde dall'idea di movimento, e dunque di cammino, di strada. Certo si tratta di un movimento tutto interiore, un movimento che avviene in uno spazio che non è fisico, ma mentale, lo spazio dell'immaginario, ma pur sempre di movimento si tratta, e in particolare di un movimento che non pare avere una meta raggiungibile, ma che proprio per questo appare più significativo e capace di indurre il cambiamento. Un movimento che ha origine nell'inquietudine e spinge alla scrittura, a una tensione verso l'opera che prescinde dagli esiti ai quali si perverrà:

¹⁹⁶ *Ibidem.*

¹⁹⁷ «Un'occupazione libera [...] spogliata d'ogni utilità»: è un'espressione che ci consente di apprezzare il mutamento di prospettiva che Blanchot propone rispetto alle posizioni contemporanee di Sartre, con il quale pure ha condiviso un analogo retroterra culturale e che diversamente da lui ritiene imprescindibile una dimensione etica e impegnata dell'arte (per lo meno in ambito narrativo).

¹⁹⁸ Si pensi anche solo alle idee di Ermanno Detti (*Il piacere di leggere*, cit.) e di Giuseppe Pontremoli (*Elogio delle azioni spregevoli*, cit).

Quel che attrae lo scrittore, quel che smuove l'artista, non è l'opera direttamente, ma l'andarne in cerca, il percorso che conduce fino ad essa, l'approccio a quello che la rende possibile [...]. Così il pittore ama, più del suo quadro, le diverse fasi per cui è passato. E lo scrittore sovente desidera non finire quasi niente, lasciando allo stato di frammenti cento racconti che hanno saputo condurlo fino a un certo punto, e che egli deve abbandonare per tentare di procedere al di là di quel limite.¹⁹⁹

Ecco che torna, nelle sue parole, il concetto dello scarto, di ciò che l'artista deve lasciarsi alle spalle non perché inutile, o privo di valore, ma perché d'impedimento alla continuazione del suo viaggio, alla perpetuazione dell'erranza, al rinnovarsi di una ricerca potenzialmente senza fine. E a questo punto ci rendiamo conto di come per Blanchot sia centrale non tanto il risultato della fatica della scrittura – che spesso si rivela un fallimento – quanto la fatica stessa e il suo rapporto col movimento che l'ha generata, il desiderio e l'inquietudine da cui ha avuto origine, ciò che spinge colui che scrive, nella sua perenne insoddisfazione, a «tentare di procedere al di là di quel limite»²⁰⁰. Perché è nel viaggio, nella ricerca, nell'erranza (vagabondaggio e sbaglio), che si concreta l'autentico spazio letterario: perché è lì, e non nell'opera finita, il luogo della letteratura come «esperienza originale»²⁰¹, perché è lì che si disvela la bellezza e la difficoltà della scrittura, dall'impeto che spinge l'autore ad affacciarsi sull'immaginario e a tentare di esprimerlo agli ostacoli che incontra nell'atto di tradurlo in parole, dall'illusoria iniziale certezza di riuscire a rendere ragione di una storia, fosse anche la propria, alla coscienza che lo trafugge dei fallimenti in cui continuamente incorre.

Esemplare, in questo senso, e in certa misura programmatica, la conclusione del racconto intitolato *La follia del giorno* nel quale l'autore, dopo avere tentato di raccontare – ovvero esporre con un certo ordine una serie di fatti che gli sono occorsi – a due ascoltatori, è costretto ad ammettere l'impossibilità del racconto: «Un racconto? No, nessun racconto, mai più»²⁰².

¹⁹⁹ M. Blanchot, *Il libro a venire*, cit., p. 201.

²⁰⁰ In uno dei saggi che compongono *Il libro a venire* (dal significativo titolo di “Non c'è possibilità di finire bene”), questo concetto è ribadito in maniera singolarmente esplicita, nel punto in cui Blanchot, che sta parlando dell'esigenza dell'opera – la quale vuole che «non la si cerchi come un fine», ma che anzi «si abbia con lei il rapporto più profondo della noncuranza e della negligenza» – osserva come «l'impeto creativo, a cui non si può trovare ragione» sia il grado più alto del rapporto tra l'artista e tale esigenza (cfr. *ivi*, p. 40).

²⁰¹ «Il fallimento – osserva Blanchot a proposito del progetto di Rousseau di scrivere un libro in cui la letteratura sia davvero “il luogo dell'esperienza originale” – è inevitabile, ma i percorsi del fallimento sono rivelatori» (*ivi*, p. 55).

²⁰² M. Blanchot, *La follia del giorno* [1973], Napoli, Filema, 2006, p. 30.

Un battuta che se, per un verso, testimonia la presa di coscienza della fine di un'epoca letteraria (quella delle forme narrative tradizionali)²⁰³, per l'altro allude alla vanità di qualunque tentativo di intesa tra autore e lettore: l'impossibilità di una comunicazione efficace derivando, prima ancora che dall'incapacità di comprendere del lettore, dall'impossibilità di dire dello scrittore.

²⁰³ Una consapevolezza analoga sembra guidare la penna di Italo Calvino in una delle pagine iniziali – vagamente borgesiana – di quello che da molti è considerato una sorta di manifesto del Postmodernismo letterario: «I romanzi lunghi scritti oggi sono forse un controsenso: la dimensione del tempo è andata in frantumi, non possiamo vivere o pensare se non spezzoni di tempo che s'allontanano ognuno lungo una traiettoria e subito spariscono. La continuità del tempo possiamo ritrovarla solo nei romanzi di quell'epoca in cui il tempo non appariva più come fermo e non ancora come esplosivo, un'epoca che è durata su per giù cent'anni, e poi basta» (I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, cit., p. 8).

5. L'approccio della *Rezeptionsästhetik*

Sebbene la consapevolezza relativa ai poteri del lettore di fronte al testo fosse chiara già a Platone, nel IV secolo a.C., è solo al principio del Novecento – quando cioè inizia a entrare in crisi l'idea che la verità dell'opera, il suo significato, sia qualcosa di afferrabile in quanto oggettivamente presente nel testo e dunque eventualmente estraibile – che alla figura del lettore, guardata comunque, sempre, con un certo sospetto, comincia a essere riconosciuto un ruolo indispensabile al compimento dell'opera. Nel corso del XX secolo l'attenzione al suo ruolo nel contesto della comunicazione letteraria è poi cresciuto tanto – e non solo grazie a filosofi e teorici della letteratura, ma anche, e forse soprattutto, grazie al contributo degli stessi scrittori²⁰⁴ – che intorno alla metà degli anni Sessanta la questione è diventata addirittura centrale nell'ambito del discorso critico sulla letteratura: è proprio tra il 1967 e il 1971 che vedono la luce, in Germania, i lavori fondativi di quella che sarebbe stata successivamente chiamata *Rezeptionsästhetik* o «estetica della ricezione»; mi riferisco, in particolare, ai due celebri interventi tenuti presso l'Università di Costanza da Hans Robert Jauss, nel 1967, e da Wolfgang Iser, nel 1971: *Che cos'è e a quale fine si studia la storia della letteratura?* e *La struttura di appello del testo*. A testimonianza di un interesse per il tema estremamente vivo e diffuso, per lo meno in ambito tedesco, va ricordato che sempre nel fatidico 1967 Harald Weinrich pubblica il suo saggio sulla necessità di una «storia letteraria del lettore» – una storia che parta dalla considerazione, elementare ma basilare, che «la letteratura esiste dopotutto solo per il lettore»²⁰⁵.

Col termine «ricezione» non si indica, in questo contesto, la storia della fortuna o dell'influsso di un certo testo, e nemmeno la storia sociale e culturale dedicata alla diffusione del libro, ma piuttosto l'analisi della lettura intesa come reazione, individuale o collettiva, al testo letterario²⁰⁶. Jauss e Iser, infatti, spostano l'attenzione dall'autore e

²⁰⁴ Tra i quali, a Jauss, piace ricordare Jorge Luis Borges e Italo Calvino (cfr. H.R. Jauss, *La teoria della ricezione*, cit., pp. 20-23).

²⁰⁵ H. Weinrich, *Per una storia letteraria del lettore*, cit., p. 27. È un presupposto, quello postulato da Weinrich, dal quale non si può prescindere quando si indaga l'esperienza della lettura secondo una prospettiva fenomenologica, come dimostrano, a quasi trent'anni di distanza, le parole con cui Vittorio Spinazzola introduce il suo lavoro critico sui «problemi della lettura»: «L'orizzonte non può non essere quello di una concezione relazionale e funzionalista della letterarietà, basata sul presupposto che un oggetto scritto acquista significato, e quindi assume valore, solo in quanto vi sia chi concretamente lo legga. Senza lettori, non c'è letteratura; tra lo scrivere e il leggere esiste un vincolo di interdipendenza infrangibile» (V. Spinazzola, *Critica della lettura*, Roma, Editori Riuniti, 1992, pp. IX-X).

²⁰⁶ Cfr. A. Compagnon, *Il demone della teoria.*, cit., p. 159.

dal testo al rapporto tra testo e lettore; lo fanno però con obiettivi e metodi di indagine differenti: mentre Jauss fa riferimento all'ermeneutica ed è interessato principalmente alla storia letteraria (rimanendo legato, anche nei lavori più tardi, a problematiche di carattere storico-sociale), Iser ha alle spalle l'orientamento interpretativo del New Criticism e della teoria del racconto, il lavoro di Roman Ingarden e la fenomenologia, e dunque, pur non tralasciando i fattori di ordine storico e sociale, è maggiormente interessato al processo della lettura nel suo darsi fenomenico nella mente del lettore²⁰⁷. Nonostante il comune sostrato fenomenologico, che consente loro di riconoscere il ruolo svolto dalla coscienza nella lettura, da cui deriva l'attenzione rivolta da entrambi ai fattori temporali implicati nell'esperienza, il loro sguardo sul rapporto tra testo e lettore mette dunque in luce differenti aspetti del problema.

5.1. Hans Robert Jauss: «orizzonte di attesa» ed esperienza estetica

Punto d'avvio della riflessione di Hans Robert Jauss, che trova nella prolusione del 1967 una prima e significativa formulazione, è l'esigenza prettamente didattica di una rivitalizzazione del rapporto tra opere e lettori. Tale rivitalizzazione ha come presupposto fondante l'idea che l'esperienza della lettura abbia una natura fondamentalmente estetica, e in quanto tale coinvolga il soggetto dell'esperienza – il lettore – in un processo di sperimentazione attiva del significato dell'opera con cui è entrato in relazione. È per questo motivo che in *La storia della letteratura come provocazione agli studi letterari*²⁰⁸, dopo avere illustrato la necessità di una rivoluzione metodologica nell'affrontare lo studio storico della letteratura, di cui ripercorre sinteticamente le tappe evolutive (dalla fondazione ottocentesca alle posizioni marxiste e formaliste, da cui muove e che intende però superare), Jauss pone al centro del suo discorso critico la figura del lettore. È infatti soltanto attraverso l'attenzione agli aspetti della ricezione che si può istituire un nuovo ordine di rapporti tra la storia letteraria e la storia, riuscendo così conferire nuova linfa e nuovo spessore all'esperienza dell'incontro tra testo e lettore:

²⁰⁷ R.C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, cit., p. XV.

²⁰⁸ Si tratta della rielaborazione per la stampa del discorso tenuto nel 1967, pubblicata in Italia col titolo di *Perché la storia della letteratura?*.

Per rinnovare la storia della letteratura è necessario abbattere i pregiudizi dell'obiettivismo storico e trasformare la tradizionale estetica della produzione e della rappresentazione in un'estetica della ricezione e dell'efficacia. La storicità della letteratura non riposa su un nesso di 'fatti letterari' stabilito *post festum* ma sul processo di esperienza dell'opera letteraria nel suo lettore. Questa relazione dialogica è anche il punto di partenza per la storia della letteratura.²⁰⁹

La centralità, negli interessi di Jauss, della dimensione comunicativa dell'esperienza letteraria colloca la sua riflessione in polemica con l'approccio coevo della Scuola di Parigi e del gruppo di "Tel Quel", accusati di sopprimere il lettore e di dimenticare che la letteratura è essenzialmente comunicazione²¹⁰. Nella prospettiva di Jauss, la «metafisica della scrittura» a cui conducevano le teorie letterarie dei semiotici parigini e del gruppo fondato da Philippe Sollers e Roland Barthes nasce da una concezione fondamentalmente sostanzialistica e atemporale dell'arte d'avanguardia, colpevole di trascurare la vita storica dell'opera e l'evoluzione della sua comprensione o «ricezione» e di ricondurre piuttosto «la presunta produzione significativa soggettiva alle forze materiali della produzione simbolica della lingua»²¹¹.

Tale posizione non considera un fatto che per Jauss è di capitale importanza e dal quale non si può prescindere nell'ottica di un rinnovamento degli studi letterari, e cioè l'indeterminatezza ontologica dell'opera letteraria e la sua natura fondamentalmente virtuale, che necessita dell'incontro con lo sforzo immaginativo del lettore per compiersi:

L'opera letteraria non è un oggetto che stia a sé, che offra lo stesso aspetto ad ogni osservatore in ogni tempo. Essa non è un monumento che manifesti attraverso un monologo la sua natura atemporale; piuttosto, come una partitura, essa è legata alla sempre nuova risonanza della lettura, che libera il testo dalla materialità delle parole e attualizza la sua esistenza.²¹²

All'interno di questa prospettiva, in cui non è difficile avvertire echi sartriani e che testimonia il rifiuto di ogni residuo metafisico, così come di ogni canone permanente o valore prestabilito, gioca un ruolo di decisiva importanza il concetto di *Erwartungshorizont* ovvero «orizzonte di attesa»: un concetto in cui si fondono, sebbene in un precario equilibrio, l'eredità formalista, in cui è centrale l'esperienza

²⁰⁹ H.R. Jauss, *Perché la storia della letteratura?*, Napoli, Guida, 1989, p. 37.

²¹⁰ H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, cit., pp. 29-30.

²¹¹ Ivi, cit., p. 81; al gruppo di Tel Quel, scrive Jauss, «è stato giustamente rinfacciato un atteggiamento elitario che non tiene conto del prezzo dell'isolamento sociale, quando crede di sfuggire alla repressione sociale con una letteratura esoterica che non ammette compromessi» (ivi, p. 73).

²¹² H.R. Jauss, *Perché la storia della letteratura?*, cit., pp. 37-38.

dello straniamento indotto dall'incontro con l'opera artisticamente significativa²¹³, e quella gadameriana, che nega la possibilità di una stabilità valoriale dei prodotti artistici. Più di preciso, l'«orizzonte di attesa» si configura – spiega Holub – «come un sistema intersoggettivo o una struttura di attese, un “sistema di riferimenti” o un atteggiamento mentale con cui un ipotetico soggetto prende contatto con un dato testo»²¹⁴. Nessuna opera, per Jauss, si presenta come un'assoluta novità in uno spazio vuoto; l'incontro col lettore è infatti predisposto e orientato attraverso una serie complessa e variabile di «annunci, segnali palesi e occulti, caratteristiche familiari o indicazioni implicite»²¹⁵.

Essa [l'opera] sveglia ricordi di cose già lette, già dall'inizio alimenta attese per ciò che segue e per la conclusione, suggerisce al lettore un preciso atteggiamento emozionale, e in questo modo fornisce preliminarmente un orizzonte generale per la sua comprensione, il quale è l'unico punto di riferimento possibile per il problema del soggettivismo dell'interpretazione e del gusto di diversi lettori o classi di lettori.²¹⁶

Il valore dell'opera, di conseguenza, dipende in maniera diretta dalla distanza che si genera, nell'esperienza estetica del lettore, tra «orizzonte di attesa» e testo: ci troviamo di fronte a una grande opera soltanto se questa disattende e frustra le nostre attese, se al contrario non le delude o addirittura le appaga è un'opera dozzinale, nel novero di quelle che hanno funzione consolatoria per chi le legge ed economica per chi le produce. Ma l'adozione della categoria concettuale dell'«orizzonte di attesa», attraverso la quale si realizza il tentativo di Jauss di superare le accuse di psicologismo rivolte a chi focalizza la propria attenzione sulla figura del lettore, implica anche, inevitabilmente, il ripristino di uno statuto oggettivo dell'opera, e il riconoscimento

²¹³ La teoria formalista della letteratura ha il pregio, secondo Jauss, di liberare l'opera letteraria da ogni condizionamento storico, determinando il suo «rendimento» in modo puramente funzionale, ovvero sulla base del sistema di artifici stilistici in essa contenuti. È una prospettiva, quella formalista, che abolisce la distinzione tradizionale tra poesia e letteratura e fonda il valore artistico di un'opera letteraria sulla base dello scarto che caratterizza il suo linguaggio rispetto a quello d'uso pratico e quotidiano: l'arte è «un mezzo per distruggere l'automatismo della percezione quotidiana in virtù dell'«estranamento»» (ivi, p. 31). «Scopo dell'arte – scrive infatti Sklovskij nel 1917, in uno dei testi fondativi del formalismo russo – è di trasmettere l'impressione dell'oggetto, come “visione” e non come “riconoscimento”; procedimento dell'arte è il procedimento dello “straniamento” degli oggetti e il procedimento della forma oscura che aumenta la difficoltà e la durata della percezione, dal momento che il processo percettivo, nell'arte, è fine a se stesso e deve essere prolungato; l'arte è un modo di “sentire” il divenire dell'oggetto, mentre il “già compiuto” non ha importanza nell'arte» (V. Sklovskij, *L'arte come procedimento*, in T. Todorov, *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, cit., p. 82).

²¹⁴ R.C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, cit., p. XI.

²¹⁵ H.R. Jauss, *Perché la storia della letteratura?*, cit., p. 42.

²¹⁶ *Ibidem*.

della centralità dell'autore, della sua capacità di leggere l'«orizzonte di attese» di un'epoca e trasgredirlo intenzionalmente attraverso scelte e stratagemmi compositivi.

Il concetto di «orizzonte di attesa», garantendo la possibilità di una valutazione del modo e del grado di efficacia di un'opera sul pubblico, pare così reintrodurre surrettiziamente un concetto del quale Jauss aveva dichiarato programmaticamente di volersi sbarazzare, ovvero quello dell'obiettivismo storico e della stabilità valoriale del canone letterario:

La distanza fra orizzonte di attesa ed opera, fra ciò che è già familiare alla precedente esperienza estetica ed il 'mutamento di orizzonte' sollecitato dalla ricezione dell'opera nuova, determina dal punto di vista dell'estetica della ricezione il carattere artistico di un'opera letteraria: nella misura in cui questa distanza diminuisce, e alla coscienza del ricettore non viene chiesto nessuno spostamento sull'orizzonte di un'esperienza ancora ignota, l'opera si avvicina all'ambito dell'arte dozzinale o di intrattenimento.²¹⁷

In questa fase della sua riflessione Jauss tenta di integrare le conquiste della prospettiva critica marxista, di matrice ancora sostanzialmente positivista e attenta alla «storicità della letteratura» (da cui deriva, in fondo, anche l'approccio gadameriano alla lettura dei fenomeni), con le acquisizioni della prospettiva formalista, che aveva introdotto «la percezione estetica come strumento teorico per esplorare le opere letterarie»²¹⁸. La prospettiva che egli assume appare quindi fondamentalmente storicistica, sebbene rifondata sull'analisi del rapporto tra opere e lettori, sul presupposto che la ricostruzione storica risulti inseparabile dalla storia della ricezione, e dunque dall'attenzione alla dimensione estetica implicata dall'incontro con l'opera. Jauss tenta cioè di restituire legittimità ai vecchi strumenti dell'analisi storica – in un momento in cui strutturalismo e antropologia strutturale trionfavano segnando un distacco dai paradigmi della comprensione storica – senza però cambiarli di molto, ed è questo il motivo per cui l'«estetica della ricezione», secondo i suoi detrattori, non sarebbe altro che l'ultima metamorfosi di un'antichissima riflessione sui generi letterari: l'«orizzonte di attesa», in questo senso, non essendo che una sorta di equivalente del «genere», inteso come

²¹⁷ H.R. Jauss, *Perché la storia della letteratura?*, cit., p. 45. È interessante notare come questa posizione implichi una riconsiderazione dei classici, capolavori ormai digeriti che in quest'ottica rischiano di trovarsi in una situazione di estrema prossimità con l'arte di puro intrattenimento: «la loro bella forma divenuta ovvia ed il loro 'significato perenne' apparentemente aproblematico li avvicinano pericolosamente, dal punto di vista dell'estetica della ricezione, all'arte dozzinale che convince e va gustata senza resistenza, così che è necessario uno sforzo speciale per leggerli 'malgrado' l'esperienza divenuta consueta, per poter scorgere di nuovo il loro carattere d'arte» (ivi, p. 46).

²¹⁸ R.C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, cit., p. IX.

codice letterario, insieme di norme o regole del gioco che informa il lettore del modo in cui dovrà affrontare il testo, assicurando così la possibilità della comprensione²¹⁹. La libertà del lettore nei confronti dell'apertura alla significazione dell'opera, che pareva una conseguenza della sua centralità nel contesto della comunicazione letteraria e del suo essere storicamente e culturalmente collocato (che comporta un inevitabile posizionamento all'interno di uno specifico orizzonte ermeneutico), finisce col rivelarsi, in verità, piuttosto limitata: a condurre il gioco è infatti ancora l'autore con le sue scelte, più o meno trasgressive, nei confronti dell'«orizzonte di attesa» di un'epoca e del suo pubblico.

L'approccio allo studio della storia letteraria proposto da Jauss costituisce però un significativo punto di riferimento, in questo lavoro, anche per il difficile equilibrio che propone tra l'ambizione a una oggettività di giudizio in merito al valore delle opere letterarie, misurabile attraverso lo scostamento dall'«orizzonte delle attese», e il rifiuto di quello che l'autore paragona, con un'espressione in odore di decostruzionismo, a una sorta di «dogma platonizzante della metafisica filologica»: ovvero l'idea che in un testo letterario la poesia sia «atemporalmente attuale» e il suo significato «oggettivo, impresso una volta per tutte, sempre immediatamente accessibile all'interprete»²²⁰. Per un verso, facendo tesoro delle acquisizioni teoriche dei formalisti, Jauss pone infatti al centro del suo interesse il dominio della percezione estetica (e dunque la figura del lettore), per l'altro limita la libertà di questa esperienza sottolineando come solo il lettore attento e colto sia in grado di ricostruire l'«orizzonte di attese» voluto dall'autore come sfondo per l'opera. Ci troviamo evidentemente agli antipodi della concezione blanchotiana relativa alle caratteristiche del lettore ideale: per lo scrittore francese l'avvicinamento all'opera d'arte esige infatti, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, più ignoranza che sapere²²¹.

Jauss assume, così, una posizione ambigua, in cui il timore di una deriva soggettivistica legata alla centralità che nella sua teoria assume la figura del lettore, soggetto dell'esperienza estetica, conduce a una nuova forma di oggettivismo vincolato agli effetti esercitati dall'opera sul pubblico di un'epoca: è questo il motivo per cui una delle obiezioni più comuni alla sua teoria è che continui a muoversi all'interno di un modello oggettivistico in contraddizione coi presupposti gadameriani da cui aveva preso le

²¹⁹ Cfr. A. Compagnon, *Il demone della teoria*, cit., p. 171.

²²⁰ H.R. Jauss, *Perché la storia della letteratura?*, cit., p. 51.

²²¹ Cfr. M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., pp. 165-166.

mosse. La ricostruzione dell'«orizzonte di attese» compiuta da un lettore, per quanto attento e colto possa essere, non potrà mai infatti essere oggettiva dal momento che egli sarà inevitabilmente collocato, storicamente e culturalmente, e avrà accesso a un punto di vista necessariamente limitato, mai trascendentale.

Il rapporto di Jauss con il pensiero di Gadamer, d'altra parte, è ricco di contraddizioni: se per un verso il fondatore dell'*estetica della ricezione* riconosce i debiti che ha nei suoi confronti (evidenti anche solo considerando il concetto di «orizzonte di attesa»)²²², per l'altro non esita a rimarcare alcune debolezze, come quando rileva la sua incapacità di discostarsi dal vecchio concetto mimetico dell'arte, legata alla funzione classica della rappresentazione e del riconoscimento (che si conforma al modello platonico), ormai superata dalla funzione dello «straniamento» postulata dai formalisti. Lo accusa in questo modo di rinunciare al «momento produttivo che c'è nel comprendere», a suo avviso invece irrinunciabile:

Questa funzione produttiva del comprendere man mano, che necessariamente implica anche critica alla tradizione e oblio, deve d'ora in poi essere la base di una proposta di una storia letteraria basata sull'estetica della ricezione.²²³

La scelta però di non assumere fino in fondo le tesi gadameriane sull'impossibilità di stabilire una obiettività storica dei fenomeni – anche artistici – e la conseguente ambizione a raggiungere una verità, per quanto parziale, in continuo divenire ma condivisa, legata com'è a un contesto storico-culturale preciso, deriva dall'importanza rivestita nella sua teoria dell'esperienza estetica dalla funzione comunicativa dell'arte, vincolando in maniera significativa la “produttività” del comprendere e dunque la libertà del lettore di fronte al testo.

Mentre per Blanchot, come abbiamo visto, insieme alla possibilità di una comprensione del testo è negata quella di una comunicazione tra autore e lettore – «Un racconto? No, nessun racconto, mai più»²²⁴ – per Jauss la comunicazione è possibile, ed è anzi proprio uno degli elementi imprescindibili dell'esperienza estetica.

²²² «La teoria dell'esperienza ermeneutica sviluppata da Gadamer, l'esplicazione storica di questa teoria nella storia dei concetti-guida umanistici, il principio di cercare nella *Wirkungsgeschichte* [Storia degli effetti] l'accesso ad ogni comprendere storico, e la fondazione dell'unità ermeneutica di comprensione, applicazione e interpretazione, costituiscono dei presupposti metodologici incontestabili, senza i quali anche la mia impresa sarebbe stata impensabile» (H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, cit., p. 33).

²²³ H.R. Jauss, *Perché la storia della letteratura?*, cit., p. 56.

²²⁴ M. Blanchot, *La follia del giorno*, cit., p. 30.

5.1.1. La lettura come esperienza di sé nell'esperienza dell'altro

La funzione comunicativa della letteratura, che si compie nell'esperienza della lettura in quanto esperienza estetica, è quella che consente al lettore, con l'ingresso nello «spazio dell'immaginario» allestito dall'autore, di liberarsi dagli adattamenti e dalle costrizioni della vita, aprendosi a una nuova percezione delle cose:

L'orizzonte di attesa della letteratura si caratterizza rispetto a quello della realtà storica perché esso non solo racchiude esperienze compiute, ma anticipa anche possibilità irrealizzate, amplia il margine limitato del comportamento sociale a nuovi desideri, esigenze e scopi e così apre la strada all'esperienza futura.²²⁵

Questo passo, da cui emerge la forza pedagogica – in quanto potenzialmente trasformativa – dell'esperienza letteraria, è cruciale per comprendere il rapporto tra letteratura e società, così come tra letteratura e storia, nella prospettiva dell'*estetica della ricezione*: è un passo che, tenendo conto dell'impatto che un'opera può avere non tanto sul singolo lettore, ma sul complesso di lettori che costituisce il pubblico di un'epoca, rivela «quella funzione propriamente *formatrice della società*»²²⁶ che può competere, a volte, anche all'evoluzione letteraria. Entrare nello «spazio dell'immaginario» dischiuso dall'esperienza della lettura non significa, in quest'ottica, fuggire in una dimensione fantastica e consolatoria, senza rapporti col mondo in cui viviamo, ma aprirsi all'esperienza di altri mondi possibili, di altre società, di altri sistemi di pensiero: un'esperienza che può riflettersi significativamente anche nel mondo che sta fuori dal libro, spingendo i lettori – che hanno vissuto nell'esperienza estetica la rottura dell'automatismo caratteristico della percezione quotidiana – a porsi problemi nuovi, di cui non per forza la soluzione è immediatamente a portata di mano. Lo dimostra il caso di *Madame Bovary* che, proprio a causa della sua novità formale, ha saputo spingere i lettori dell'epoca, grazie a un nuovo modo di vedere le cose, a porsi fuori dall'ovvietà del giudizio morale corrente, riaprendo così un problema di morale pubblica che sembrava già risolto²²⁷.

L'esperienza estetica – anche quando i prodotti culturali che la innescano sono opere commerciali e non alta letteratura (come nel caso citato del romanzo di Flaubert) – è, per Jauss, un aspetto essenziale della vita umana in quanto luogo di un incontro e una

²²⁵ H.R. Jauss, *Perché la storia della letteratura?*, cit., p. 71.

²²⁶ Ivi, p. 76.

²²⁷ Cfr. ivi, p. 75.

comunicazione possibili tra gli uomini ed è per questo motivo che propone una rivalutazione del piacere estetico contro chi pensa che l'arte, per sottrarsi agli ingranaggi di una industria culturale sempre più potente e invasiva, debba rinunciare alla sua funzione comunicativa e socializzante. Ed è sempre questo il motivo per cui, nella sua opera maggiore, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, gioca un ruolo determinante il confronto con l'estetica della negatività formulata da Theodor Adorno, che Jauss accusa di aver fornito alla letteratura e all'arte d'avanguardia degli anni Sessanta «le loro premesse e la loro più forte legittimazione»²²⁸ e dalla quale prende le debite distanze. Vi è infatti un'altra via, a suo avviso, per reagire alla soggezione artistica nei confronti dell'industria culturale e al consumo di massa: è quella del matrimonio metaforico tra Mercurio, interprete degli dei e signore dell'ermeneutica, con Philologia, «ridestata» in *Asthetica* nel segno di un godimento rinnovato che si fa conoscenza.

Ciò a cui il piacere estetico dà accesso – anche nell'ambito della lettura – è infatti un «godimento di sé nel godimento dell'altro» che promette, agli occhi di Jauss «la comprensione di sé nell'esperienza dell'altro», inaugurando con ciò «una libera intesa reciproca nell'oggetto»²²⁹. La possibilità di comprendersi nell'oggetto artistico – che Blanchot negava – è per Jauss il principio stesso dell'esperienza estetica, un'esperienza il cui raggio d'azione è estremamente ampio e variegato, indispensabile alla vita degli uomini e capace di sopravvivere anche nei momenti storici più difficili, risorgendo «da ogni fase del suo asservimento in una forma nuova e inaspettata, eludendo i divieti, reinterpretando il canone oppure creando nuovi mezzi espressivi». È d'altra parte caratterizzata da una costitutiva tendenza alla disubbidienza e alla ribellione:

questa fondamentale insubordinatezza [...] si rivela nella licenza, cui essa spesso ricorre e che poi difficilmente può essere di nuovo soffocata, di formulare domande impertinenti o suggerimenti celati in finzioni là dove un sistema di risposte vincolanti e domande autorizzate consolida e legittima il dominio di un'interpretazione del mondo.²³⁰

²²⁸ H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, cit., p. 33. Jauss ritiene infatti che per Adorno, «chi non è capace di liberare l'arte dal gusto del piacere la pone accanto ai prodotti della gastronomia o della pornografia»; e, ancora, che per lui, «in fin dei conti, il piacere estetico non è altro che una reazione borghese alla spiritualizzazione dell'arte e quindi il presupposto dell'industria culturale del nostro tempo, la quale, nel circolo vizioso di bisogno indotto e soddisfazione mediante surrogati estetici, serve gli interessi occulti del dominio» (ivi, p. 95).

²²⁹ Ivi, p. 19.

²³⁰ Ivi, p. 34. È impressionante ricordare, in quest'ottica, la famigerata scritta "Arbeit macht frei" [Il lavoro rende liberi] che campeggia sul portone di accesso al campo di sterminio di Auschwitz, ora luogo

Quella postulata da Jauss è dunque una comprensione che si realizza attraverso il piacere ed è fondata sul dialogo tra autore e pubblico, sulla sollecitazione dell'intelligenza del fruitore da parte dell'opera, che è peraltro caratterizzata da una sua specifica forma di temporalità in cui si dà l'esperienza di un mondo straniero:

essa fa “vedere in modo nuovo”, e con questa funzione svelante procura il godimento di una colma presenzialità; essa conduce in altri mondi di fantasia sopprimendo quindi, nel tempo, la costrizione del tempo; essa anticipa l'esperienza futura e svela quindi il margine dell'agire possibile; essa fa riconoscere esperienze passate o rimosse, conservando così il tempo perduto.

Sono molteplici le direzioni in cui l'opera letteraria può sospingere il lettore – mostrare il presente secondo prospettive inedite, proiettare in futuri possibili (fornendo ipotetici modelli d'azione), preservare il passato dalla consunzione o dall'oblio – ma per funzionare, per consentire l'accesso allo spazio dell'esperienza estetica, quello che Blanchot chiamava «spazio dell'immaginario», dove i vincoli imposti alla vita dal fluire ordinario del tempo sono spezzati, essa necessita della collaborazione del soggetto “ricevente”, il lettore. L'atteggiamento estetico, osserva Jauss, richiede infatti che l'oggetto messo a distanza non soltanto venga contemplato in maniera disinteressata (come postulava Kant nella *Critica del Giudizio*), ma venga addirittura «co-creato dal fruitore come oggetto immaginario»:

Nell'atteggiamento del godere che assumiamo di fronte a un oggetto estetico ha luogo [...] una interazione tra soggetto e oggetto nella quale “cominciamo ad interessarci al nostro disinteresse”. Questo interesse estetico si spiega nella maniera più semplice col fatto che il soggetto, quando fa uso di fronte all'oggetto estetico irreali della propria libertà di prendere posizione, è in grado di godere tanto dell'oggetto, che sempre di più gli dischiude il suo “piacere”, quanto del proprio Sé, che in questa attività si sente liberato dalla propria esperienza quotidiana. Di conseguenza il piacere estetico si attua sempre nella relazione dialettica del godimento di sé nel godimento dell'altro.²³¹

Quella postulata da Jauss è dunque una comprensione dell'opera letteraria caratterizzata da una dimensione fortemente produttiva che implica l'attivazione del soggetto e consente l'accesso a un piacere che si attua in un equilibrio instabile tra contemplazione

della memoria, eseguita in ferro battuto da un fabbro prigioniero che in segno di ribellione aveva realizzato capovolta la “b” di Arbeit.

²³¹ Ivi, p. 101.

disinteressata e partecipazione sperimentante, ed è «una modalità dell'esperienza di sé nell'esperienza dell'altro»²³².

5.2. Wolfgang Iser e l'atto della lettura

Mentre Jauss focalizza il suo interesse sull'esperienza della lettura intesa come reazione collettiva, storica, ai testi letterari e propone di rifondare lo studio della letteratura a partire dagli effetti che le opere hanno avuto e hanno sul pubblico, Wolfgang Iser è interessato al processo della lettura da un punto di vista squisitamente fenomenologico.

Come si produce la costruzione del senso durante il processo della lettura? Cosa succede nell'immaginazione del lettore quando legge? Quali leggi regolano il processo della trasformazione di parole e frasi in scene mentali? In che misura è possibile la comunicazione letteraria? Sono queste le domande che muovono la sua curiosità speculativa; non deve pertanto stupire il fatto che sebbene egli sia considerato tra i fondatori della *Rezeptionsästhetik*²³³ già nel 1976 prenda le distanze dall'impostazione fondamentalmente storicistica di tale approccio rivendicando la specificità della propria ricerca, che non riguarda una storia degli effetti della letteratura sui lettori, né della sedimentazione o trasformazione dei loro giudizi nel tempo, ma indaga piuttosto il rapporto tra testo e lettore nel suo darsi fenomenico durante l'atto della lettura, ovvero il sistema delle risposte che il lettore fornisce agli stimoli offerti dal testo letterario. Mentre la *teoria della ricezione* ha sempre a che fare con lettori esistenti (o esistiti), «le cui reazioni testimoniano alcune esperienze della letteratura storicamente condizionate», la teoria della risposta che Iser propone – e che in area anglosassone è conosciuta come *Reader-Response Theory* – «ha le sue radici nel testo»²³⁴, nella capacità che esso ha di strutturare l'esperienza del lettore, di guidarlo attraverso una serie di strategie meramente testuali alla costruzione del senso, e dunque alla comprensione dell'opera.

Le linee principali della sua teoria – l'indeterminatezza costitutiva dei testi letterari, il ruolo attivo del lettore nella costruzione del senso, la progressiva crescita

²³² Ivi, p. 102.

²³³ Cfr. R. Ruschi (a cura di), *Estetica tedesca oggi*, Milano, Unicopli, 1986; R.C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, cit.

²³⁴ W. Iser, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica* [1976], Bologna, Il mulino, 1987, p. 26.

dell'indeterminatezza nei testi letterari dal Settecento a oggi – sono abbozzate già in *La struttura di appello del testo*, del 1970, ma verranno sviluppate compiutamente soltanto alcuni anni più tardi, con *L'atto della lettura*²³⁵.

Iser è consapevole della difficoltà del compito che si è proposto – affrontare il rapporto tra testo e lettore, provare a far luce su cosa succede nell'immaginazione di chi legge – senza rischiare di scivolare in pure speculazioni, tuttavia lo ritiene indispensabile dal momento che «un testo diventa vivo soltanto quando viene letto»²³⁶. Questa considerazione è il punto d'avvio della sua riflessione e pone fin dal principio in primo piano la figura del lettore: collocandosi genealogicamente lungo una linea di discendenza che dall'autore settecentesco del *Tristram Shandy*, Lawrence Sterne, conduce – attraverso figure come quella di Henry James – fino a Sartre, Iser rifiuta categoricamente l'idea (platonica e metafisica) che il significato di un testo letterario sia qualcosa di oggettivo che si può estrarre dal testo stesso, qualcosa dunque che gli preesista. E infatti avvia il suo discorso osservando ironicamente:

Se fosse vero [...] che il significato è nascosto nel testo stesso, ci si chiede allora perché i testi giochino a nascondino con coloro che li interpretano; ma più ancora, perché i significati già individuati si modifichino nuovamente benché lettere, parole e frasi del testo rimangano le medesime.²³⁷

La risposta, a suo avviso, è molto semplice e sta nel fatto che i significati dei testi letterari sono generati nel processo della lettura: «essi sono il prodotto di un'interazione di testo e lettore e non grandezze nascoste nel testo che possono venir scoperte soltanto dall'interpretazione»²³⁸.

²³⁵ Un altro tassello della sua ricerca, incentrato sulla figura del lettore “ideale” implicitamente delineato da qualunque testo letterario, era stato pubblicato nel 1972 col titolo di *Der implizite Leser* [Il lettore implicito]. L'opera non è mai stata tradotta in italiano, ma ha avuto una certa circolazione anche in Italia come dimostrano i molti riferimenti all'opera che si trovano nei principali studi sulla lettura come esperienza, tra i quali mi piace ricordare quello molto ben documentato di Luca Ferrieri (cfr. L. Ferrieri, P. Innocenti, *Il piacere di leggere. Teoria e pratica della lettura*, Milano, Unicopli, 1995).

²³⁶ W. Iser, *La struttura di appello del testo. L'indeterminatezza come condizione d'efficacia della prosa letteraria* [1970], in R. Ruschi (a cura di), *Estetica tedesca oggi*, cit., p. 162.

²³⁷ W. Iser, *La struttura di appello del testo*, cit., p. 162.

²³⁸ Ivi, p. 163. Per Iser, dunque, «il testo letterario dà luogo a delle *performances* di significato piuttosto che formulare direttamente i significati stessi. La sua qualità estetica si trova in questa struttura ‘performativa’, che evidentemente non può essere identica al prodotto finale, perché senza la partecipazione del lettore individuale non può esservi *performance*» (W. Iser, *L'atto della lettura*, cit., p. 63). A interessarlo, in particolare, sono proprio dunque le «strutture della performance che precede l'effetto»; e il presupposto di tale approccio sta nel fatto che «la teoria della risposta estetica concepisce la separazione analitica di performance e risultato come premessa fondamentale, e questa premessa non è affatto presa in considerazione quando il lettore o il critico si domandano “che cosa significa il testo?”» (Ivi, p. 64).

Ciò deriva, scrive Iser, dalla natura particolare dei testi letterari, affatto diversa da quella dei testi che rappresentano o rendono comunicabili oggetti e situazioni che esistono indipendentemente dalle parole che li evocano, dei testi referenziali, cioè, che hanno una fondatezza nel mondo reale. La realtà dei testi letterari è di un altro ordine e dipende dall'apporto produttivo dell'immaginazione del lettore:

il testo formulato [...] rappresenta un modello, un indicatore strutturato allo scopo di guidare l'immaginazione del lettore; e così il significato può essere afferrato soltanto come un'immagine. L'immagine fornisce il riempimento di ciò che il modello testuale struttura ma tralascia. Tale 'riempimento' costituisce una condizione fondamentale della comunicazione [...]. L'immagine [...] non rappresenta qualcosa di esistente; piuttosto essa porta all'esistenza qualcosa che non va trovata né fuori dal libro né sulle pagine a stampa.²³⁹

Il passo può sembrare un po' oscuro, ma contiene alcuni dei concetti chiave della teoria iseriana sul processo della lettura. Vi si dice, in primo luogo, che il testo letterario è una sorta di modello strutturato (dall'autore) e capace di strutturare – Iser scrive «guidare» – l'immaginazione del lettore; si allude poi al fatto che il significato del testo possa essere afferrato soltanto come «immagine», un'immagine però che non è definita a priori dal testo, non avendo una funzione mimetica o rappresentativa riferita a «qualcosa di esistente», ma che porta alla luce qualcosa che prima dell'atto della lettura, e dunque del contributo immaginativo del lettore, ancora non esiste. È di particolare interesse, questo passo, perché se per un verso ribadisce la rilevanza del lettore nella costruzione del senso di ciò che legge, pur in forma di immagine – non dimentichiamo che anche per Blanchot lo «spazio letterario» è il luogo in cui a parlare sono le immagini –, per l'altro sottolinea la rilevanza degli elementi strutturanti presenti nel testo, che limitano e vincolano l'immaginazione del lettore. In proposito Iser rimanda espressamente alla lezione del New Criticism americano, che ha avuto il merito storico, tra le due guerre, di interrompere «la ricerca del significato», per come era stata intesa fino ad allora, e di rivolgere l'attenzione «agli elementi dell'opera e alla loro interazione»²⁴⁰. E tuttavia tali elementi non sono sufficienti alla nascita dell'opera: è necessaria anche l'intelligenza di un lettore che sappia individuarli e metterli in relazione tra loro nel tentativo di

²³⁹ Ivi, p. 41.

²⁴⁰ Ivi, p. 49. Il New Criticism, spostando l'attenzione dai significati alle funzioni che agiscono all'interno dell'opera, « ha separato la tecnica artistica dalle sue funzioni pragmatiche e l'ha resa fine a se stessa – in tal modo ponendo e raggiungendo i propri limiti» (*ibidem*).

normalizzare gli scarti, colmare le lacune, concretizzando quelli che Iser chiama – riprendendo un termine proposto da Roman Ingarden – “aspetti schematizzati” del testo. Il lettore, per lui, è dunque chiamato al compito di “concretizzare” una serie di indicazioni presenti nel testo e ciò comporta che ogni concretizzazione sia individuale e irripetibile – in ogni lettura, scriveva ancora Blanchot, l’opera nasce per la prima volta²⁴¹ –, soggetta a variazioni e trasformazioni che ne modificano il senso complessivo²⁴²:

l’opera letteraria ha due poli, che possiamo chiamare l’artistico e l’estetico: il polo artistico è il testo dello scrittore e l’estetico è la realizzazione compiuta dal lettore. In vista di tale polarità, è chiaro che l’opera non può essere identica al testo o alla concretizzazione, ma può essere situata approssimativamente tra i due. Dev’essere inevitabilmente di carattere virtuale, poiché non può essere ridotta alla realtà del testo o alla soggettività del lettore, ed è da tale virtualità che deriva il suo dinamismo.²⁴³

5.2.1. I “punti di indeterminazione” del testo

La virtualità e il dinamismo dell’opera letteraria, sue peculiarità rispetto ad altre forme di scrittura, sono resi possibili dall’esistenza, nel testo, di quelli che Iser chiama originariamente *Unbestimmtheitsstellen* o “punti di indeterminatezza” (servendosi, ancora una volta, di un’espressione coniata da Ingarden) e in seguito, nell’*Atto della lettura*, semplicemente *blanks*, e dunque “spazi bianchi” o “spazi vuoti”. Il ruolo dei *blanks* è decisivo nel processo della lettura perché costringe il lettore ad attivare la propria intelligenza nel tentativo di dar loro una forma, di trasformare la loro indeterminatezza in una possibilità di senso. I *blanks* del testo rendono aperto, e quindi impossibile da chiudere, l’oggetto intenzionale – frutto della volontà artistica dell’autore – così che il riempimento di questi vuoti, durante l’atto della concretizzazione che si dà nella lettura, consente per principio uno spettro illimitato di concretizzazioni possibili²⁴⁴. Si può essere d’accordo, in questo senso, con Antoine Compagnon, per il quale Iser intende l’oggetto letterario come una sorta di «spartito» o «programma» che

²⁴¹ Cfr. M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., pp. 165-180.

²⁴² «Ciascuna concretizzazione di significato si risolve in un’esperienza altamente individuale del significato stesso, che non può mai essere ripetuta totalmente nella stessa forma» (W. Iser, *L’atto della lettura*, cit., p. 225).

²⁴³ Ivi, p. 56.

²⁴⁴ Cfr. ivi, p. 251.

il lettore è chiamato a eseguire, e che per questo motivo è in perpetua trasformazione assumendo di volta in volta sfumature o sensi differenti:

Ogni volta che il lettore colma gli spazi vuoti, la comunicazione comincia. I vuoti funzionano come una specie di cardine sul quale gira tutta la relazione testo-lettore. Ne segue che i *blanks* strutturati del testo stimolano ad eseguire il processo di rappresentazione nei termini stabiliti dal testo. [...] i *blanks* lasciano aperte le connessioni fra le prospettive del testo, e così spronano il lettore a coordinare queste prospettive: in altre parole essi inducono il lettore ad eseguire operazioni fondamentali *all'interno* del testo.²⁴⁵

Il passo qui riportato offre indicazioni di notevole interesse per comprendere il modo in cui Iser intende il processo della lettura: rimarca, in primo luogo, l'importanza del testo – la teoria della risposta estetica «ha le sue radici nel testo», aveva infatti scritto nell'introduzione all'*Atto della lettura* con l'intenzione di evidenziare la distanza del suo approccio da quello dell'*estetica della ricezione* – e delle strutture che lo governano, stimolando l'esecuzione del lettore; ma mette anche in luce l'apertura alla significazione implicata dalla presenza dei *blanks*, che chiamano in causa il lettore e la sua intelligenza interpretativa; infine allude alla dimensione temporale che caratterizza l'esperienza della lettura, derivante dal succedersi delle prospettive progressivamente dischiuse, che il lettore è chiamato a coordinare tra loro. Una dimensione temporale di cui già Lessing, come abbiamo visto, era perfettamente consapevole e che anche per Iser è uno dei tratti peculiari dell'esperienza letteraria: la progressiva decodifica delle frasi dischiude infatti, nella mente del lettore, una serie di prospettive, una successione di visioni del mondo rappresentato nel testo, la cui relazione reciproca non è stabilita a priori, ma dipende dall'intelligenza del lettore stesso, il cui compito è proprio quello di mettere in relazione tra loro tali prospettive nell'ottica di un orizzonte di senso o coerenza complessiva²⁴⁶. Il lettore è d'altra parte naturalmente portato, per Iser, a tentare di armonizzare tra loro tali prospettive o “visioni schematiche”, come le chiamava Ingarden, in vista della

²⁴⁵ Ivi, p. 249.

²⁴⁶ «La densità della rete di rappresentazione, il montaggio e l'interferenza delle prospettive, la proposta al lettore di esaminare identici avvenimenti da molti punti di vista che contrastano l'uno con l'altro rendono problematico orientarsi. Se il romanzo respinge il gioco combinato dei suoi punti di vista, costringe il lettore a costruire da sé una struttura. Il lettore sarà sempre tentato di ordinare le molte sfaccettature. Se questo accade, “consistent reading suggests itself and illusion take over”. Una tale formazione di illusione ha le sue conseguenze; il processo di lettura si compie qui come un continuo processo di selezione della gran quantità di aspetti proposti. Il mondo immaginativo di colui che è coinvolto al momento nella lettura fornisce i criteri di scelta. Così in ogni lettura bisogna dare un contributo personale elevatissimo affinché si possa configurare un senso. Il testo dell'*Ulysses* mette a disposizione solamente le condizioni per la concepibilità di questa giornata, che ogni lettore realizza a modo suo» (ivi, p. 182).

costruzione di un tutto coerente: la necessità di una armonizzazione di elementi distinti nel segno di una continuità narrativa è d'altra parte riconosciuta dallo psicologo americano Jerome Bruner in quanto forma irrinunciabile del pensiero umano²⁴⁷. Ma già Eco, in *Opera aperta*, aveva acclarato la necessità dell'illusione di coerenza negli atti di comprensione, testimoniando di fatto l'importanza della dimensione narrativa nella rielaborazione della propria esperienza di vita:

È naturale che la vita, di fatto, sia più simile all'*Ulysses* che a *I tre moschettieri*: tuttavia chiunque tra noi è più disposto a pensare la vita in termini de *I tre moschettieri* che di *Ulysses*: o meglio, può rimemorare la vita e giudicarla solo se la ripensa come un romanzo ben fatto.²⁴⁸

Va peraltro notato come per Iser la natura indeterminata dei *blanks* non derivi dal fatto che parole e frasi attivino correlati, ovvero immagini mentali, differenti in ogni lettore in quanto inevitabilmente vincolati al serbatoio immaginario individuale di ciascuno – che è determinato dall'esperienza personale pregressa²⁴⁹ – ma piuttosto dal modo in cui il lettore saprà collegare tra loro tali prospettive in vista di un senso complessivo. Iser, così, prende ancora una volta le distanze da Ingarden, reo ai suoi occhi di banalizzare il concetto di indeterminatezza, intendendo la libertà del lettore in merito ai *blanks* del testo, alle sue schematizzazioni rappresentative o lacune, in un'ottica di natura esclusivamente percettiva e dunque statica, legata alla pura rappresentazione «ottica» di personaggi e luoghi. I *blanks*, per lui, sono qualcosa di molto più importante nell'economia dell'esperienza della lettura, implicando non tanto un'attività di completamento, quanto di combinazione degli elementi testuali:

Sono le giunture non viste del testo, e siccome separano gli schemi e le prospettive testuali l'una dall'altra, simultaneamente avviano gli atti di rappresentazione da parte del lettore. Di conseguenza, quando gli schemi e le prospettive sono stati legati insieme, i *blanks* 'spariscono'.²⁵⁰

E ancora:

Impedendo la coerenza testuale, i *blanks* si trasformano in stimoli per atti di rappresentazione. In tal senso, essi funzionano come una struttura autoregolata della comunicazione; ciò che essi sospendono si trasforma in un propellente per

²⁴⁷ J. Bruner, *La cultura dell'educazione* [1996], Milano, Feltrinelli, 2004, pp. 145-164.

²⁴⁸ U. Eco, *Opera aperta* [1963], Milano, Bompiani, 1976, p. 192.

²⁴⁹ Si veda, su questo punto, il breve saggio di Gianni Rodari intitolato *Il sasso nello stagno*, che riesce a essere, al tempo stesso, poetico ed estremamente chiaro (cfr. G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973, pp. 7-12).

²⁵⁰ W. Iser, *L'atto della lettura*, cit., p. 266.

l'immaginazione del lettore, costringendolo a supplire a ciò che gli è stato rifiutato.²⁵¹

L'atto della lettura si configura pertanto non solo in quanto concretizzazione – individuale e irripetibile – delle visioni schematiche del testo, come ipotizzava Ingarden, ma soprattutto in quanto costruzione di «un tutto unico e coerente a partire da elementi dispersi e incompleti»²⁵²: il testo, insomma si presenta come un tutto coerente soltanto nella mente del lettore, che agisce nei “punti di indeterminazione” determinandoli, attribuendo loro significati che gli consentano di collocarli entro un particolare orizzonte di senso.

5.2.2. La lettura come esperienza inclusiva

L'indeterminatezza costitutiva dei testi letterari propugnata da Iser ha due conseguenze estremamente significative nell'ottica di questo lavoro, riguardando, per un verso, la natura immersiva dell'esperienza che la lettura dischiude al lettore e, per l'altro, in una dimensione più espressamente didattica, il rapporto del lettore con l'universo dei significati e dunque il suo atteggiamento nei confronti del testo.

Iser riconosce la natura profondamente immersiva dell'esperienza letteraria – che qualunque lettore conosce per esperienza diretta e sulla quale Proust ha scritto pagine illuminanti, già abbondantemente citate in questo lavoro – e la spiega chiamando in causa il ruolo attivo del lettore nella produzione del mondo immaginario dischiuso dalla lettura, che è presente soltanto in potenza nei testi. La realtà dell'oggetto letterario è infatti qualcosa che non ha un'esistenza propria e viene alla luce solo mediante l'attività rappresentativa innescata nella mente del lettore, che colorirà le immagini mentali prodotte in base alla propria personale «riserva d'esperienza». Tale riserva, o serbatoio d'immagini, funziona come un retroterra referenziale rispetto al quale il non familiare presente nel testo può essere concepito e trattato; ed è proprio l'apporto personale del singolo lettore a legittimare quella sensazione di appartenenza al mondo rappresentato che Proust evocava con nostalgica meraviglia:

²⁵¹ Ivi, p. 282.

²⁵² A. Compagnon, *Il demone della teoria*, cit., p. 164.

il lettore è assorbito in ciò che egli stesso è stato costretto a produrre attraverso l'immagine; egli non può far a meno di essere influenzato dalla sua stessa produzione. Il non dato o l'assente s'introduce in sua presenza e viceversa. Ma se noi siamo assorbiti in un'immagine, non siamo più presenti nella realtà, bensì stiamo sperimentando ciò che può soltanto essere descritto come un'irrealizzazione, nel senso che siamo assorti in qualcosa che ci sottrae alla nostra realtà data.²⁵³

È questo il motivo, scrive Iser, per cui spesso si parla di evasione riguardo alla letteratura – marcandone gli aspetti apparentemente negativi di fuga dalla realtà – quando in realtà questa sensazione di immersione in un mondo altro rispetto a quello della quotidianità, a cui siamo sottratti nel tempo della lettura, è semplicemente una caratteristica connotante dell'esperienza in questione. Per Iser, insomma, noi veniamo assorbiti in qualcosa – lo «spazio dell'immaginario», per usare l'espressione di Blanchot – che noi stessi abbiamo prodotto e che proprio per questo motivo ha un potere altamente fascinatore, un potere di cui avvertiamo la forza soprattutto nel momento in cui ne veniamo distolti, ovvero quando chiudiamo il libro e sperimentiamo una sorta di «risveglio»²⁵⁴. L'implicazione diretta nell'allestimento della sceneggiatura iconica e nella costruzione del senso – o meglio, dell'illusione di un senso – ci fa sentire, così, all'interno di un altro mondo e dimenticare ciò che siamo, trasformando le strutture testuali in «esperienze personali»²⁵⁵.

È estremamente significativo, d'altra parte, che Iser leghi il potere fascinatore e immersivo delle immagini mentali prodotte durante l'atto della lettura alla loro natura non referenziale: ai suoi occhi proprio ciò che è assente o non dato, ed è dunque percettivamente non rilevabile, ha un potere seduttivo illimitato, facendosi presenza nell'immaginazione.

'Immaginare' dipende dall'assenza di ciò che appare nell'immagine. [...] allora dobbiamo distinguere tra percezione e rappresentazione come due mezzi diversi per accedere al mondo: la percezione richiede la presenza reale dell'oggetto, mentre la rappresentazione dipende dalla sua assenza o non esistenza. Leggendo i testi letterari dobbiamo sempre formare immagini mentali, perché gli aspetti schematizzati del testo ci offrono solo la conoscenza delle condizioni alle quali l'oggetto immaginario dev'essere prodotto. Questa conoscenza accende il processo d'ideazione, ma non è essa stessa l'oggetto da vedere, il quale consiste nelle combinazioni non ancora formulate di dati disponibili.²⁵⁶

²⁵³ W. Iser, *L'atto della lettura*, cit., p. 213.

²⁵⁴ Cfr. M. Proust, *Sulla lettura*, cit., pp. 24-26.

²⁵⁵ W. Iser, *L'atto della lettura*, cit., p. 79.

²⁵⁶ Ivi, pp. 209-210.

Ed è questa, per Iser, la causa della delusione che generalmente si prova nel vedere un film tratto da un romanzo letto. La povertà delle immagini cinematografiche rispetto a quelle costruite dall'immaginazione produttiva del lettore sta proprio nel loro essere determinate in maniera irrevocabile: le immagini mentali, invece, sono sottoposte a continui processi di ristrutturazione e non hanno la funzione di restituire un personaggio nella sua fisicità, otticamente esperibile, ma piuttosto quella di illuminarlo, non come un oggetto, ma in quanto portatore di un significato che noi stessi gli attribuiamo²⁵⁷. Ciò fa sì, scrive Iser, che mentre nella visione di una pellicola cinematografica noi, in quanto spettatori, siamo esclusi dalla storia, e dunque la subiamo, leggendo viviamo invece un'esperienza di natura fortemente inclusiva: l'oggetto immaginario al quale abbiamo dato vita attraverso la lettura è infatti un oggetto che non ha alcuna esistenza propria, ma «proprio perché non ha un'esistenza propria e perché noi lo stiamo immaginando e producendo, siamo realmente in sua presenza ed esso è presente a noi»²⁵⁸.

Quando leggiamo, scrive Iser, noi reagiamo continuamente a ciò che produce la nostra immaginazione ed è questa reazione che ci permette di sperimentare il testo «come un evento reale»:

Noi non lo afferriamo come un oggetto empirico; né lo comprendiamo come un dato effettivo; esso deve la sua presenza nelle nostre menti alle nostre stesse reazioni, e sono queste che ci fanno animare il significato del testo come una realtà.²⁵⁹

Si tratta di una realtà la cui forza risiede nel fatto che siamo stati noi stessi a costruirla e che dunque, come Proust aveva intuito, è anche di noi stessi che parla, inevitabilmente:

Rigorosamente parlando, ciò che vediamo sorgere qui è una realtà complessa, nella quale la differenza tra soggetto e oggetto sparisce.²⁶⁰

Il significato, allora, non essendo assimilabile a un oggetto – determinato e in quanto tale eventualmente estraibile dal testo – non chiede di essere spiegato ma di essere sperimentato.

Questo è un passaggio particolarmente interessante nella riflessione di Iser, in primo luogo perché costituisce un punto di incontro col pensiero di Jauss e poi perché

²⁵⁷ Cfr. *ivi*, cit., p. 211.

²⁵⁸ *Ivi*, p. 212.

²⁵⁹ *Ivi*, p. 198.

²⁶⁰ *Ivi*, p. 207.

consente di ipotizzare significative declinazioni anche in una prospettiva di tipo didattico, in una direzione che, negli stessi anni, sarebbe peraltro stata tentata da Stanley Fish, il più coraggioso rappresentante americano della *Reader-Response Theory*, su cui focalizzeremo la nostra attenzione nel prossimo paragrafo.

L'idea di Iser è che siano proprio i "punti di indeterminazione" o *blanks* a rendere il testo capace di adattarsi e modificarsi in relazione al singolo lettore del quale viene attivata l'immaginazione, consentendogli così di fare dell'esperienza estranea del testo un'esperienza personale: quell'«esperienza di sé nell'esperienza dell'altro» che Jauss individuava come tratto qualificante dell'esperienza della lettura in quanto esperienza estetica²⁶¹. Dipende da ciò, per Iser, l'efficacia della finzione come mezzo di comunicazione tra gli uomini:

Rendere personale un'esperienza estranea significa che la natura del testo permette di collegare ciò che fino a quel momento non è conosciuto alla propria "storia dell'esperienza" [...]. Questo avviene tramite la produzione di significati nell'atto della lettura.²⁶²

Risulta illuminante, in proposito, la distinzione che Iser effettua tra significato e significanza, o tra significati e senso: appoggiandosi alle riflessioni di Paul Ricoeur, egli rimarca infatti l'esistenza di stadi differenti della comprensione, che l'ermeneutica tradizionale invece ignorava²⁶³, e vincola la costruzione del «senso» all'assorbimento da parte del lettore dei significati costituiti nel corso della lettura, un assorbimento che ha conseguenze di natura trasformativa sul lettore stesso. Ricoeur ritiene che lo stadio del «senso» implichi un controllo attivo del significato da parte del lettore, ovvero che si possa parlare di «senso» quando il significato ha degli effetti sulla sua esistenza²⁶⁴; analogamente Iser distingue la decodifica degli elementi referenziali presenti nel testo, e la loro composizione in un tutto coerente, dall'effetto che tale attività ha sul lettore stesso:

Il significato è la totalità referenziale che è implicata dagli aspetti contenuti nel testo, che devono essere composti nel corso della lettura. La significanza è l'assorbimento del significato da parte del lettore. Solo tutti e due insieme possono

²⁶¹ Cfr. H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, cit., p. 102.

²⁶² W. Iser, *La struttura di appello del testo*, cit., pp. 185-186.

²⁶³ Anche perché esercitata su testi letterari classici, in cui la dimensione dell'indeterminatezza giocava un ruolo di minore importanza rispetto a quello che gioca nella letteratura moderna e, soprattutto, contemporanea.

²⁶⁴ Cfr. P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni* [1969], Milano, Jaca Book, 2007.

garantire l'effettualità di una esperienza che implica che il lettore costituisca se stesso costituendo una realtà fino a quel momento a lui non familiare.²⁶⁵

È anzi proprio tale «assorbimento», consentendo al lettore di vivere come propria l'esperienza o il pensiero altrui, a garantire quell'apertura al non familiare che è un tratto qualificante della comunicazione letteraria, nonché uno degli aspetti più attrattivi dell'esperienza della lettura:

evidentemente esiste una forte propensione a partecipare in qualità di lettori ai rischi che i testi immaginativi comportano, ad abbandonare le proprie certezze per entrare in altri modi di pensiero e di azione, che non devono per forza essere di natura edificante.²⁶⁶

Il testo letterario, dunque, non andando inteso come il riflesso di una qualche realtà data, ma come un'estensione o un ampliamento della realtà del lettore, rende possibile un'avventura che si dà in uno spazio immaginario in cui al lettore è consentito di trascendere le limitazioni della vita reale e, al tempo stesso, di guardarla con occhi differenti (Proust, non dimentichiamolo, parlava dei testi letterari come di “strumenti ottici” ad uso del lettore): un'avventura che ha quindi un potere trasformativo sul suo stesso pensiero, sulla sua coscienza di sé e del mondo.

Per poter funzionare in questo senso, tuttavia, il testo deve essere strutturato secondo una serie di «strategie», come le chiama Iser, che rendono possibile la defamiliarizzazione (o straniamento) del familiare. Un concetto chiave, in quest'ottica, è quello di “repertorio”, termine col quale Iser indica ciò che Jauss chiamava “orizzonte d'attesa”, riferendosi all'insieme delle norme storiche, sociali e culturali del lettore implicito presupposto dal testo: è infatti necessario che tra il “repertorio” del lettore implicito – e dunque del testo – e quello del lettore reale vi sia un minimo di intersezione, altrimenti nessuna comunicazione potrà mai avere inizio. Il “repertorio”, infatti, costituisce una struttura organizzativa del significato che soltanto il lettore reale può ottimizzare, ma tale ottimizzazione «dipenderà dal grado di consapevolezza del lettore e dalla sua volontà di aprirsi ad un'esperienza non familiare», mentre le già menzionate strategie del testo, «che impostano le linee lungo le quali il testo dev'essere attualizzato»²⁶⁷, devono portare, oltre che a organizzare i riferimenti del “repertorio”, a

²⁶⁵ W. Iser, *L'atto della lettura*, cit., p. 228.

²⁶⁶ W. Iser, *La struttura di appello del testo*, cit., p. 186.

²⁶⁷ W. Iser, *L'atto della lettura*, cit., p. 140.

consentire la comunicazione fra chi scrive e chi legge attraverso un sistema condiviso di regole e processi, secondo i dettami della linguistica pragmatica alla quale Iser ha attinto abbondantemente²⁶⁸. In sintesi, potremmo dire che, partendo dai presupposti individuati da Austin relativamente al funzionamento della comunicazione (convenzioni comuni al parlante e al ricevente, procedure accettate da entrambi, volontà di entrambi di partecipare all'azione linguistica), Iser definisce come "repertorio" (postulando che la volontà reciproca ci sia nel momento in cui un lettore inizia a leggere) le convenzioni necessarie allo stabilirsi della comunicazione letteraria e come "strategie" le procedure accettate.

La disponibilità ad aprirsi al non familiare, d'altra parte, non rimanda solo a un'evidente eredità strutturalista²⁶⁹, ma richiama anche, per opposizione, le ben più radicali riflessioni di Maurice Blanchot e Jacques Derrida: mentre per Iser, infatti, il familiare «facilita la nostra comprensione dell'estraneo», così come «l'estraneo a sua volta ristrutturata la nostra comprensione del familiare», per i due autori francesi questo avvicinamento del non familiare attraverso il familiare risulta inattuabile, se non addirittura deleterio. Per Blanchot, infatti, l'accoglienza dell'altro che ogni autentico atto di lettura consente richiede il massimo dell'ignoranza (e non, dunque, la condivisione di un 'repertorio' comune), la quale soltanto garantisce l'opera dagli indebiti tentativi di attribuzione di senso da parte di chi si considera colto, e per tale motivo capace di afferrare l'opera; mentre per Derrida il tentativo di comprendere il non familiare attraverso ciò che conosciamo – strategia di cui lo strumento della metafora, tipico della cultura metafisica e onto-logocentrica, è l'esempio più lampante – ha il risultato di depotenziare l'alterità di ciò che si presenta al nostro cospetto, che viene in questo modo spogliata proprio di ciò che ne costituisce l'incomprensibile specificità.

²⁶⁸ Con particolare attenzione al lavoro di J.L. Austin (*Quando dire è fare* [1962], Torino, Marietti, 1974) e J.R. Searle (*Atti linguistici* [1969], Torino, Boringhieri, 1976); cfr. W. Iser, *L'atto della lettura*, cit., pp. 97-166.

²⁶⁹ Sebbene Iser sostenga a più riprese che il modello strutturalista della deviazione dalla norma come condizione dell'utilizzazione poetica del linguaggio sia ormai da considerarsi superato (cfr. W. Iser, *L'atto della lettura*, cit., p. 145 e sgg.).

5.2.3. Protensioni, ritensioni e costruzione del senso: la lettura come processo dinamico

Vi è però un altro aspetto, nella teoria della risposta estetica formulata da Iser, che riveste un notevole interesse ai nostri occhi: l'attenzione che egli riserva alla dimensione temporale dell'esperienza della lettura, della quale cerca di mettere in luce la struttura dinamica nel suo darsi fenomenico.

Punto d'avvio del discorso è la constatazione che il testo intero non può mai essere percepito in un solo istante, richiedendo una serie di operazioni che hanno una durata – come Lessing aveva intuito e Ingarden teorizzato – e che solo il lettore può compiere, costruendo grazie a esse un tutto unico e coerente a partire da elementi dispersi e incompleti, come abbiamo già avuto modo di osservare: l'opera ha pertanto un carattere virtuale e dinamico e ciò significa che il senso è qualcosa di cui il lettore fa esperienza nel corso della lettura e che, conseguentemente, continua a modificarsi, tanto che nessun lettore potrebbe arrivare due volte alla costruzione di un identico senso per uno stesso testo:

Nella letteratura, dove il lettore reagisce operando continui feedback quando ottiene nuove informazioni, vi è proprio tale continuo processo di realizzazione, e così la stessa lettura 'accade' come un evento, nel senso che ciò che leggiamo prende il carattere di una situazione aperta-chiusa, concreta e fluida ad un tempo. La concretezza nasce da ciascun nuovo atteggiamento che noi siamo stati obbligati ad adottare verso il testo, e la fluidità dal fatto che ciascun nuovo atteggiamento genera i semi della sua stessa modificazione. La lettura, allora, è sperimentata come qualcosa che sta accadendo, e l'accadimento è segno totale della realtà.²⁷⁰

Il testo è dunque concepito da Iser come un sistema strutturato di segmenti testuali ciascuno dei quali ha il potere di generare, quando letto, un correlato nell'immaginazione del lettore, ovvero una prospettiva sul mondo immaginario presente in potenza nel testo e attualizzato nell'atto della lettura: un processo che si sviluppa nel tempo e durante il quale chi legge costruisce un passo alla volta un oggetto immaginario consistente in un complesso di prospettive in continua e reciproca relazione, di modo che ciascuna nuova prospettiva genera in lui una serie di attese, modificando, al tempo stesso, le prospettive passate.

²⁷⁰ W. Iser, *L'atto della lettura*, cit., p. 118.

Ciascun correlato di frase individuale prefigura un orizzonte particolare, ma questo è immediatamente trasformato nello sfondo per il successivo correlato e deve quindi necessariamente essere modificato. Dal momento che ciascun correlato di frase mira a cose che verranno, l'orizzonte prefigurato offrirà una veduta che – per quanto concreta possa essere – dovrà contenere delle indeterminatezze, e così generare aspettative riguardo al modo in cui queste saranno risolte. Ciascun nuovo correlato, allora, risponderà ad aspettative (positive o negative) e, contemporaneamente, genererà nuove aspettative.²⁷¹

E ancora:

Ciascun correlato di frase contiene ciò che potremmo chiamare una sezione vuota, che guarda in avanti al prossimo correlato, e una sezione retrospettiva, che risponde alle aspettative della frase precedente (ora parte dello sfondo ricordato). Così ogni momento di lettura è una dialettica di protensione e ritensione, che trasmette un orizzonte futuro ancora da occupare, insieme ad un orizzonte passato già compiuto (e continuamente in dissolvenza); il punto di vista errante si apre la strada attraverso entrambi contemporaneamente e li porta a immergersi insieme nella sua scia. Questo processo è inevitabile, perché, come già stabilito, il testo non può in nessun momento essere afferrato come un tutto.²⁷²

Questa dialettica tra «protensione» e «ritensione», di derivazione fenomenologica e specificamente husserliana, rappresenta per Iser la struttura fondamentale che governa il flusso temporale nel processo della lettura, costringendo il lettore a un'attività ininterrotta rivolta, per un verso, al futuro, a cui guarda sulla scorta delle attese sempre nuove generate in lui dal succedersi delle frasi, e per l'altro al passato, perché ciascun nuovo segmento testuale agisce retrospettivamente su tutte le prospettive passate fino a quel momento formulate. Assumono in quest'ottica un rilievo decisivo quelle che Iser chiama “negazioni” o “cancellazioni”, ossia le ipotesi o direzioni di senso via via abbandonate nel corso della lettura grazie al sopraggiungere di prospettive capaci di riorientare la tensione interpretativa. Lo sguardo del lettore è dunque uno sguardo mobile o errante tra le prospettive dischiuse dal testo, uno sguardo in cui la discontinuità e incongruità dei segmenti testuali si trasforma nella continuità del racconto e nella coerenza, seppure illusoria, del senso.

Solo tale attività di sintesi consente di costruire l'illusione della coerenza attraverso un gioco di continua interazione tra aspettative che si modificano e ricordi che si trasformano, non investendo unicamente quanto è presente nel testo che stiamo leggendo, ma addirittura tutto quello che abbiamo letto fino a quel momento.

²⁷¹ Ivi, p. 174.

²⁷² Ivi, p. 175.

Nel delineare questa struttura dialettica di protensione e ritensione, Iser non guarda soltanto alla fenomenologia, ma anche alla teoria della Gestalt, nominando “temi” e “orizzonti” le prospettive che si schiudono al loro primo apparire e nel loro configurarsi come sfondo per le prospettive a venire: col termine “tema” Iser indica un elemento che sta, potremmo dire, in primo piano, e dunque la figura o veduta particolare in cui è immerso il lettore durante l’atto temporale della lettura, e col termine “orizzonte” il complesso di segmenti testuali o vedute che sono passate ormai in secondo piano, depositandosi nella memoria e costituendo lo sfondo sul quale si delinearanno i nuovi “temi” o figure²⁷³:

la struttura di tema e orizzonte trasforma ogni segmento di prospettiva del testo in uno specchio a due facce, nel senso che ogni segmento appare contro gli altri e quindi non è solo se stesso ma anche un riflesso e un riflettore per gli altri. Ciascuna posizione individuale è così espansa e cambiata attraverso la sua relazione con le altre, per cui noi la vediamo a partire da tutte le prospettive che costituiscono l’orizzonte.²⁷⁴

Come scrive Compagnon, per Iser la lettura si configura allora come un viaggio lungo il testo, un cammino durante il quale si verificano spesso incontri impreveduti, che possono spingere alla sosta o invitare alla deviazione, rendendo quanto mai incerto il punto d’approdo, ovvero la costruzione del senso. Non c’è infatti alcuna garanzia che, pur percorrendo lo stesso territorio – il testo – viaggiatori differenti arrivino nello stesso luogo, o col medesimo bagaglio di esperienze: quello che si sperimenta durante l’esperienza della lettura è un viaggio la cui destinazione è ignota, e dunque potenzialmente pericolosa.

5.2.5. Nel segno di una comunicazione possibile: l’ambiguità di un approccio

Nella teoria della risposta estetica formulata da Iser il lettore gioca un ruolo d’importanza decisiva: non solo perché senza di lui l’opera non avrebbe modo di venire alla luce – cosa di cui già Sartre e Blanchot erano fermamente convinti – ma anche

²⁷³ Per farsi un’idea sul rapporto tra “figura” e “sfondo” nel suo darsi fenomenico e percettivo, si veda G. Kanizsa, *Grammatica del vedere*, Bologna, il Mulino, 1980.

²⁷⁴ W. Iser, *L’atto della lettura*, cit., p. 159.

perché il testo necessita del suo contributo attivo per prendere forma e senso, dimostrandosi così dipendente dalla sua immaginazione.

E tuttavia, a ben guardare, tale teoria presenta un'ambiguità di fondo, se non, addirittura, un'insanabile contraddizione: il lettore, infatti, per un verso è chiamato in causa come irrinunciabile forza produttrice di senso – è solo nella sua mente che i segmenti testuali separati prendono la forma di un tutto coerente –, ma per l'altro è guidato da un sistema di strategie testuali concepite dall'autore, che rispondono a un preciso intento comunicativo e che interferiscono necessariamente con la ricezione del testo da parte del lettore, limitandone la libertà interpretativa. Ed è proprio questo il cuore del problema, il luogo in cui l'ambiguità della teoria di Iser emerge nitidamente: sebbene sia il lettore a costruire il senso del testo, durante l'atto della lettura, esiste un modo di farlo che risulta migliore rispetto ad altri e dipende dal grado di diligenza con cui il lettore esegue le indicazioni dell'autore, depositate nel testo. L'autore, quindi, continua ad essere – come osserva anche Compagnon – il vero «padrone del gioco»²⁷⁵: è infatti lui a decidere quanti e quali saranno i “punti di indeterminazione” del testo, i *blanks* che garantiscono la possibilità della comunicazione.

Considerando la centralità che, nella sua teoria, assume la funzione comunicativa dell'esperienza letteraria – per quanto attiva secondo meccanismi differenti rispetto a quelli che regolano il gioco della comunicazione nella vita di tutti i giorni – Iser dimostra così tutto il suo debito nei confronti della linguistica pragmatica, dalla quale, pure, prende le debite distanze. Mentre per Austin, platonicamente, il linguaggio letterario è infatti da considerarsi «vuoto», e cioè incapace di garantire un'azione linguistica che abbia successo, dal momento che non può appellarsi a convenzioni e procedure definite a priori e, per di più, «non è legato ad un contesto situazionale che possa garantire il significato dei suoi enunciati», per Iser la comunicazione letteraria è invece possibile, a patto che il lettore riesca a scoprire preliminarmente il codice che sostiene il testo»²⁷⁶, condizione ineludibile per una sua comprensione. Se l'assenza di un contesto all'interno del quale collocare gli enunciati presenti nel testo letterario ha il potere di mandare in crisi la teoria degli atti linguistici e i suoi sostenitori – Austin e Searle – ciò non significa che possa creare dei problemi anche a Iser, visto che per lui la letteratura implica una diversa applicazione del linguaggio, ed è nell'ambito di questa

²⁷⁵ A. Compagnon, *Il demone della teoria*, cit., p. 167.

²⁷⁶ W. Iser, *L'atto della lettura*, cit., p. 109.

applicazione che è possibile fissare l'unicità del discorso letterario²⁷⁷. La scoperta autonoma del codice che regola le strutture testuali da parte del lettore, infatti, equivale alla «produzione del significato»²⁷⁸; rappresentando, al contempo, il successo dell'atto comunicativo.

Sebbene il significato non sia imprigionato nel testo dall'autore come lo è una pietra incastonata in un monile, essendo piuttosto qualcosa che si forma dinamicamente durante l'atto della lettura, l'idea che l'esperienza letteraria abbia una natura profondamente sociale, legata alla possibilità di una comunicazione, fa sì che il lavoro di Iser, volto a rivalutare il ruolo del lettore e a illustrare la struttura del processo di costruzione del senso nella sua mente, finisca per approdare, come era successo anche a Jauss, non troppo lontano dal tradizionale approccio storicistico, per quanto revisionato e declinato in una direzione caratterizzata da un'attenzione maggiore alla figura di chi riceve e attualizza il messaggio letterario, e non più soltanto a chi lo ha inviato, e cioè l'autore. Il lettore a cui guarda Iser è però ancora, e con ogni evidenza, una figura ideale, una persona dotata di strumenti intellettuali e culturali tali da consentirle di scoprire «da sé» il codice sotteso al testo, l'«orizzonte d'attesa» – per usare l'espressione coniata da Jauss – all'interno del quale è necessario collocarlo, tanto che la rinuncia ai propri ideali e pregiudizi, alle proprie competenze culturali potremmo dire, risulterebbe dannosa nell'ottica di una effettiva comprensione dell'opera:

Il sacrificio delle proprie credenze da parte dei lettori reali significherebbe la perdita di tutto il repertorio delle valutazioni e delle norme storiche, e ciò reciprocamente comporterebbe la perdita della tensione che è la condizione preliminare per il trattamento e la comprensione che seguono.²⁷⁹

Una posizione tutto sommato molto tradizionale, dunque, assai lontana dalla radicalità che caratterizzava il pensiero di Blanchot e che caratterizzerà, per lo meno fino a un certo punto, quello di Fish, che infatti accuserà Iser di eccessiva moderazione e, pur partendo da posizioni analoghe, muoverà in tutt'altra direzione, avvicinandosi alle prospettive teoriche dischiuse dalla riflessione di Jacques Derrida²⁸⁰.

²⁷⁷ Cfr. *ivi*, cit., p. 111.

²⁷⁸ Cfr. *ivi*, p. 109.

²⁷⁹ *Ivi*, p. 77.

²⁸⁰ Il critico inglese Frank Kermode arriverà d'altra parte a sostenere – senza che questo comportasse ai suoi occhi qualcosa di necessariamente negativo – che con l'estetica della risposta di Iser la teoria letteraria aveva finito col coincidere col senso comune (cfr. F. Kermode, *The Art of Telling. Essays on Fiction*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1983, p. 128); e Compagnon chiosa osservando

6. «Occhi-che-vedono-poesia»: libertà e prigionia del lettore nella teoria dell'interpretazione di Stanley Fish

Il titolo della principale opera teorica di Stanley Fish – *Is There a Text in This Class?* – si riferisce alla domanda posta da una sua studentessa a un collega della Johns Hopkins University, dove entrambi insegnavano letteratura, e ha un valore paradigmatico rispetto alle sue riflessioni indicando, seppure in maniera aneddotica e paradossale, il centro del suo interesse speculativo in ambito teorico²⁸¹: lo statuto dei testi letterari. Esito di una riflessione che avrà modo di maturare nel corso di oltre un decennio sarà l'idea di una inconsistenza ontologica dei testi anteriormente all'atto della lettura, attraverso il quale essi non vengono affatto disvelati o meglio intesi, ma piuttosto prodotti. Per Fish leggere non significa infatti scoprire a posteriori, attraverso la pratica dell'interpretazione, il senso racchiuso in un testo, inteso come cosa esistente a priori e dunque da scoprire: per lui leggere significa invece *scrivere* il testo che si sta leggendo a partire dalle strategie interpretative adottate, che pre-orientano l'attività produttrice del lettore inducendolo a vedere un certo tipo di fatti – o evidenze – testuali e non altri.

Prima di analizzare i principali snodi concettuali della sua riflessione, è però necessario spendere due parole sulla struttura del volume che ne raccoglie i frutti: offre infatti informazioni significative sul clima culturale in cui il suo pensiero è maturato e sul taglio singolare lo caratterizza.

Pubblicato nel 1980²⁸², *Is There a Text in This Class?* consta di una serie di interventi pubblicati in rivista tra il 1970 e il 1979, configurandosi come una sorta di autobiografia critica dell'autore che, parlando in prima persona con un tono affabile e persuasivo, condito da aneddoti e provocazioni, ripercorre le tappe di un percorso intellettuale che ha preso le mosse da posizioni affini a quelle dei teorici della ricezione della Scuola di

che, per il critico inglese, «l'estetica della ricezione non dice più di quanto dica un'attenta osservazione empirica della lettura», diventando in questo modo una sorta di «formalizzazione del senso comune» (cfr. A. Compagnon, *Il demone della teoria*, cit., p. 168).

²⁸¹ Prima di avventurarsi nel campo della teoria della letteratura, Fish si era occupato prevalentemente di poesia inglese del Seicento: tra i suoi lavori più significativi in questo ambito va ricordato *Surprised by Sin: The Reader in «Paradise Lost»* [1967], in cui la riflessione sull'opera maggiore di Milton diventa, come vedremo, una prima occasione d'incontro col tema dell'importanza del ruolo del lettore nell'esperienza della lettura.

²⁸² S. Fish, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative communities*, Cambridge & London, Harvard University Press, 1980. Il volume è stato tradotto in italiano, sebbene solo parzialmente, col titolo di *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento* (Torino, Einaudi, 1987) ed è a questa traduzione che, d'ora in avanti, faremo qui riferimento.

Costanza, per poi approdare a prospettive critiche di matrice apparentemente post-strutturalista e decostruzionista²⁸³, ma tutto sommato fondamentalmente storiciste e dunque assai meno provocatorie o radicali di quanto non sembrino a un primo sguardo. I saggi di cui il volume si compone, ordinati cronologicamente, sono preceduti da una serie di cappelli introduttivi scritti nel 1980, che servono a contestualizzare i diversi contributi, molto spesso concepiti in risposta a obiezioni polemiche di diverso segno e caratterizzati, perciò, da una vivacità verbale abbastanza insolita nei lavori d'impianto fondamentalmente teorico. Fish, infatti, non si nasconde ai suoi detrattori, affronta le critiche a viso aperto – la scelta di portare avanti il discorso in prima persona è, in questo senso, rivelatore – e ribatte colpo su colpo, con piglio battagliero e, al tempo stesso, ironicamente conciliante²⁸⁴. A rendere ulteriormente degno di nota il particolare taglio del discorso adottato da Fish è la scelta di far sentire costantemente, nella pagine del libro, la presenza dei ragazzi e l'interesse nei confronti della relazione docente-studenti, che attraversano come un filo rosso, per quanto non sempre immediatamente riconoscibile, l'intero volume – tanto da riverberarsi fin nel titolo – testimoniando la centralità che ha sempre, nella sua riflessione, la dimensione didattica.

6.1. Il significato come esperienza

Occasione della stesura di quello che Fish indica come un «primo manifesto programmatico» della sua riflessione sulla centralità del lettore nel discorso critico è stata la richiesta, avanzata nel 1970 dal direttore della rivista americana “New Literary History”, di parlare delle idee esposte dall'autore in *Surprised by Sin: The Reader in «Paradise Lost»*, pubblicato nel 1967 e al centro di numerosi dibattiti nell'ambito della scena culturale statunitense. Nel libro, Fish sosteneva che il fulcro del poema sia l'esperienza del lettore, costretto da Milton a dubitare delle proprie reazioni e a perdere la fiducia in quanto percepisce durante l'esperienza stessa della lettura. La tesi proposta

²⁸³ Fish verrà infatti associato ad Harold Bloom e Jacques Derrida nell'attacco sferrato dal critico americano Meyer H. Abrams, nel contesto del Lionel Trilling Seminar del 1978, contro quelli che egli chiamava «New Readers», accusati di servirsi del linguaggio standard per decostruire il linguaggio standard, con una evidente contraddizione rispetto alla tesi che questi sostengono: ovvero che la comprensione, per come è comunemente intesa, non sia di fatto possibile (cfr. S. Fish, *L'autorità interpretativa nell'insegnamento e nella critica letteraria*, in Id., *C'è un testo in questa classe?*, cit., pp. 141-142).

²⁸⁴ Cfr. S. Fish, *L'autorità interpretativa nell'insegnamento e nella critica letteraria*, cit., p. 161.

era stata formulata in merito a un'opera precisa, ma negli anni successivi Fish si era reso conto di poterla estendere senza troppa difficoltà all'intero universo della produzione letteraria (poesia, narrativa, drammaturgia): ed è a partire da questa intuizione che inizia a elaborare *La letteratura nel lettore*, spostando di fatto l'attenzione critica dal testo in sé all'esperienza che ne fa il lettore.

Si trattava di un mutamento radicale nella prospettiva della critica letteraria americana, dominata fin dalla metà degli anni Cinquanta dal lavoro di William K. Wimsatt – *The Verbal Icon. Studies in the Meaning of Poetry*²⁸⁵ –, scritto in collaborazione con Monroe C. Beardsley e legittimo erede dell'impostazione data agli studi letterari, tra le due guerre, dal New Criticism. Schierandosi in netta opposizione alle teorie di Wimsatt e Beardsley, all'epoca ancora influentissime, secondo le quali il testo costituisce l'unico oggetto possibile dell'analisi critica dal momento che le intenzioni dell'autore sono inaccessibili e le risposte del lettore troppo variabili, Fish concentra la sua attenzione sul ruolo del lettore, mettendo in discussione proprio l'autosufficienza del testo e criticando quella che Wimsatt e Beardsley bollavano come «fallacia affettiva», ovvero la confusione, effettuata da tutti coloro che rivolgono la propria attenzione critica al lettore e non al testo, tra ciò che il testo è e ciò che il testo fa²⁸⁶: l'attenzione agli effetti del testo sul lettore, per Wimsatt e Beardsley, non potendo infatti che condurre inevitabilmente all'impressionismo e al relativismo. Fish è però di tutt'altro avviso e, assumendo una prospettiva che in Europa aveva iniziato a diffondersi già da alcuni anni – mi riferisco ai lavori di Eco in Italia, di Jauss e Iser in Germania e di Barthes in Francia²⁸⁷ –, ritiene al contrario essenziale porre il lettore e la struttura della sua esperienza al centro dell'attività critica:

nessuno potrebbe sostenere che l'atto della lettura possa avere luogo in assenza di qualcuno che legge (come si fa a distinguere la danza dal danzatore?); eppure, curiosamente, quando giunge il momento di fare delle affermazioni analitiche sul

²⁸⁵ W.K. Wimsatt, *The Verbal Icon. Studies in the Meaning of Poetry*, Lexington, University of Kentucky, 1954.

²⁸⁶ Cfr. *ivi*, p. 21.

²⁸⁷ L'elaborazione di *La letteratura nel lettore* iniziò d'altra parte, come Fish stesso ricorda, durante un soggiorno parigino nella primavera del 1970, quando ebbe tra le altre cose occasione di leggere due libri appena pubblicati e discussi da tutti: *Introduzione alla letteratura fantastica* di Tzvetlan Todorov e *S/Z* di Roland Barthes; nel libro di Barthes, in particolare, il lettore riveste un ruolo decisivo in quanto esploratore di un territorio straniero, il testo, nel quale è sollecitato a raccogliere indizi in vista della costruzione di un senso.

prodotto ultimo della lettura (significato o comprensione), di solito si dimentica o si ignora il lettore.²⁸⁸

Al di là del fatto che Fish si serve di un'espressione – «come si fa a distinguere la danza dal danzatore?» – che evoca immediatamente il pensiero di Maurice Blanchot in merito a ogni autentico atto di lettura («danza invisibile in uno spazio separato, danza gioiosa, sfrenata, col “sepolcro”»²⁸⁹), va qui rilevato come il critico americano punti immediatamente la sua attenzione sulla figura del lettore in relazione a ciò che chiama il «prodotto ultimo della lettura», ovvero il significato, la comprensione del testo. È questo il decisivo snodo concettuale affrontato da Fish in questa prima fase della sua riflessione: ha qui le sue radici quella che Costanzo Di Girolamo, nella prefazione alla prima edizione italiana dell'opera, definisce come una vera e propria «rivoluzione copernicana»²⁹⁰ in merito al modo di intendere il rapporto tra testo e lettore.

Per Fish il significato – di una frase, di un poema, di un romanzo – non va considerata come un'entità, qualcosa di oggettivo che può essere estratto dal testo inteso come suo contenitore, ma piuttosto come un evento, qualcosa di dinamico che il lettore sperimenta leggendo; il significato non è una cosa in sé, ma piuttosto «qualcosa che accade al lettore e che richiede la sua partecipazione»²⁹¹. Fish lo spiega in un modo che, alle orecchie dei difensori dell'oggettività del significato di un testo, non poteva che suonare palesemente provocatorio:

Ciò che intendo suggerire è che non c'è alcun rapporto diretto fra il significato di una frase (o di un periodo, di un romanzo, di un poema) e quello delle parole che lo compongono. O, volendo porre la questione in termini meno provocatori, l'informazione trasmessa da un enunciato, il suo messaggio, è parte del suo significato ma non si identifica con esso. È l'esperienza di un enunciato [...] che ne costituisce il significato.²⁹²

Questa intuizione – l'idea cioè che il significato di un testo sia strettamente connesso all'esperienza del lettore che lo legge – ha due significative conseguenze: in primo luogo mina irrevocabilmente l'illusione dell'oggettività testuale, propugnata dal New Criticism (così come, in ambito europeo, dall'approccio formalista) e strenuamente

²⁸⁸ S. Fish, *La letteratura nel lettore: per una stilistica affettiva* [1970], in Id., *C'è un testo in questa classe?*, cit., pp. 26-27.

²⁸⁹ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 171.

²⁹⁰ C. Di Girolamo, *Prefazione*, in S. Fish., *C'è un testo in questa classe?*, cit., p. VIII.

²⁹¹ S. Fish, *La letteratura nel lettore*, cit., p. 29.

²⁹² Ivi, p. 37.

difesa da Wimsatt e Beardsley, timorosi che una rinuncia all'idea della possibilità di raggiungere "il" significato, nell'ambito delle pratiche di analisi dei testi, avrebbe condotto inevitabilmente a un deprecabile relativismo assoluto; dà poi ragione, ed è questa la conseguenza che ci interessa più da vicino, dell'attenzione prestata da Fish nei confronti della lettura in quanto esperienza temporale in cui il lettore assume il ruolo di co-costruttore del significato, a dimostrazione di una consonanza, per lo meno in questa fase della sua riflessione, con le tesi sostenute dai teorici della ricezione della Scuola di Costanza e da Wolfgang Iser in particolare²⁹³.

L'oggettività del testo, agli occhi di Fish, è un'illusione estremamente pericolosa che deriva, principalmente, dalla presenza materiale del testo in quanto libro:

Un rigo a stampa è *li* in maniera così ovvia (può essere toccato, fotocopiato, messo da parte) che sembra essere il solo contenitore di qualsiasi valore e significato che noi associamo ad esso [...]. Si tratta, ovviamente, dell'assunzione implicita che si cela dietro la parola "contenuto": la riga o la pagina o il libro *contengono*... tutto.²⁹⁴

Tale presenza è ciò che comunemente ci inganna, prosegue Fish, impedendoci di comprendere la natura essenzialmente cinetica dell'arte letteraria, a cui l'immagine della «trottola» proposta da Sartre alludeva chiaramente già nel 1947²⁹⁵: la presenza fisica del libro, il suo essere prima di tutto e con ogni evidenza un oggetto – un «sepolcro» avrebbe detto Blanchot –, è così forte da farci dimenticare ciò che, a tutti gli effetti, sperimentiamo inevitabilmente durante la lettura:

La facilità con cui un libro può essere preso in mano, la sua presenza su uno scaffale, in un catalogo di biblioteca, tutto ciò ci incoraggia a pensare ad esso come a un oggetto statico. In qualche modo, quando chiudiamo il libro, dimentichiamo che nel corso della lettura il libro era in movimento (pagine voltate, righe che retrocedono nel passato) e dimentichiamo che anche noi eravamo in movimento con esso.

È un passo di importanza cruciale, perché indica chiaramente qual è l'oggetto privilegiato dell'indagine di Fish, ovvero il movimento dell'intelligenza e

²⁹³ Il rapporto tra Fish e i teorici dell'*estetica della ricezione* mutò significativamente nel corso degli anni: *La letteratura nel lettore* venne infatti incluso nell'antologia della Scuola di Costanza – *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (pubblicata nel 1975, a Monaco, a cura di R. Warning) – ma successivamente Fish accusò Iser di eccessiva moderazione: del dibattito nato tra i due critici danno testimonianza gli interventi pubblicati nel 1981 su due numeri (a. XI, nn. 1 e 3) della rivista "Diacritics", intitolati rispettivamente *Why No One's Afraid of Wolfgang Iser* e *Talk Like Whales*.

²⁹⁴ S. Fish, *La letteratura nel lettore*, cit., p. 49.

²⁹⁵ Cfr. J.-P. Sartre, *Che cos'è la letteratura?*, cit, p. 33.

dell'immaginazione del lettore innescate dall'incontro col testo: ciò che egli chiama «la struttura dell'esperienza del lettore»²⁹⁶.

6.2. Il cammino del lettore

Che l'esperienza della lettura abbia a che fare con la dimensione del movimento, per quanto tutto interiore, in uno spazio – e in un tempo – di natura virtuale o immaginaria, era chiaro anche a Blanchot, che ne parla metaforicamente come di un vagabondaggio, di una navigazione «felice, infelice», senza meta; ma è pure una delle premesse fondanti del discorso di Iser, per il quale il lettore ha un «punto di vista errante» sugli scenari dischiusi ai suoi occhi, nel corso della lettura, dalla trasformazione di parole e frasi in immagini mentali: ed è proprio nella direzione seguita da Iser nell'*Atto della lettura* che pare muoversi ora Fish, la cui attenzione è però rivolta in maniera ancor più analitica al rapporto tra la successione degli elementi verbali e la conseguente strutturazione del significato nella mente del lettore. Mentre Iser rivolge cioè la sua attenzione soltanto a quelli che chiamava “punti di indeterminazione” del testo o *blanks*²⁹⁷, Fish indaga all'interno dei singoli segmenti testuali: condivide cioè l'interesse fenomenologico di Iser nei confronti del susseguirsi dei momenti percettivi durante l'atto della lettura, ma conduce un'osservazione ancor più analitica prendendo in considerazione la successione stessa delle parole all'interno dei periodi e il suo effetto sul lettore.

Il metodo proposto da Fish per analizzare la struttura dell'esperienza del lettore consiste nel partire – con buona pace dei New Critics – da una semplice ma precisa domanda: «che cosa fa questa parola, questa proposizione, questa frase, questo periodo, questo capitolo, questo romanzo, questo dramma, questa poesia»? E la sua applicazione prevede l'analisi delle risposte del lettore «nel loro svilupparsi in rapporto alle parole così come esse si succedono l'una all'altra nel tempo»²⁹⁸:

La risposta del lettore alla quinta parola di un verso o di una frase è in gran parte il risultato delle sue risposte alla prima parola, alla seconda, alla terza e alla quarta; e

²⁹⁶ Cfr. S. Fish, *Introduzione ovvero Come ho smesso di preoccuparmi e ho imparato ad amare l'interpretazione*, in Id., *C'è un testo in questa classe?*, cit., p. 6.

²⁹⁷ Ovvero elementi di congiunzione tra distinti segmenti testuali determinati, che vanno intesi come autonome unità semantiche da mettere in relazione tra loro in vista della costruzione di un senso complessivo.

²⁹⁸ S. Fish, *La letteratura nel lettore*, cit., p. 31.

per risposte intendo qualcosa di più della gamma delle sensazioni [...]. La categoria della risposta comprende tutte le attività, nessuna esclusa, provocate da una sequenza di parole: la previsione di possibilità sintattiche e/o lessicali; il loro successivo verificarsi o non verificarsi; gli atteggiamenti verso persone, cose o idee a cui si fa riferimento; e molto di più.²⁹⁹

Porre attenzione alla risposta del lettore significa pertanto, in linea con quanto affermava Iser in merito al duplice movimento di protensione e ritensione intrinseco all'esperienza della lettura, porre attenzione a tutti i movimenti – nessuno escluso – compiuti dall'intelligenza del lettore durante il processo della lettura, e dunque non soltanto al punto d'approdo, come vuole invece chi considera il significato come qualcosa di oggettivo, dato e concluso che è possibile estrarre, con le strategie adeguate, dal testo: il significato per Fish è l'esperienza complessiva sperimentata durante la lettura, la strada percorsa, potremmo dire, più che il punto d'arrivo. È d'altra parte l'impossibilità di arrivare a qualcosa, a qualcosa di concreto e definito, intendo, a caratterizzare l'esperienza dell'incontro con il testo letterario; tanto che Fish, a chi gli domanda quando si arrivi al dunque attraverso il suo metodo d'analisi dell'esperienza della lettura, risponde:

mai, o almeno non prima che la spinta in tal senso diventi (psicologicamente) insopprimibile. Giungere al dunque è la meta di un critico che crede al contenuto, alla possibilità di estrarre dei significati, all'enunciato come contenitore. Giungere al dunque realizza un bisogno che (se lo facciamo nostro) gran parte della letteratura frustra: il bisogno di semplificare e concludere. Si dovrebbe resistere alla tentazione di giungere al dunque.³⁰⁰

L'esperienza della lettura è dunque, per Fish, un'esperienza complessa in cui ciascun singolo momento ha una sua rilevanza, anche se ciò che succede nella nostra mente molto spesso accade al di sotto della soglia della consapevolezza: quando leggiamo siamo infatti generalmente più sensibili alla meta, all'approdo o gli approdi immaginati – i possibili scioglimenti della storia – più che alla strada percorsa in quanto tale³⁰¹.

²⁹⁹ *Ibidem.*

³⁰⁰ *Ivi*, p. 59.

³⁰¹ Su questa questione il pensiero di Fish prende le distanze, oltre che dai New Critics e dai formalisti, anche da linguisti come Noam Chomsky e Ronald Wardhaugh, per i quali il fenomeno della comprensione va inteso in quanto disvelamento della struttura profonda dell'enunciato, sola portatrice del significato semantico della frase, al di là delle sue mutevoli e accidentali strutture di superficie: «Secondo me – scrive Fish – la lettura, e la comprensione in generale, è un evento, del quale non va trascurato nessun effetto. In questo evento, che è la realizzazione del significato, la struttura profonda ha un ruolo importante, ma non è tutto. Infatti noi non apprendiamo in termini di sola struttura profonda, ma nei termini di un *rapporto* tra il palesarsi, nel tempo, della struttura superficiale e la nostra previsione (sempre

Per riuscire a rendere osservabile ciò che accade al di sotto della coscienza quando leggiamo, Fish adotta un metodo di analisi che consiste nel rallentamento consapevole del processo della lettura, un rallentamento che renda possibile l'isolamento dei singoli momenti che costituiscono, nel loro succedersi, l'esperienza fluida della lettura (senza peraltro operare distinzione alcuna tra linguaggio letterario e linguaggio standard, tipica dell'approccio formalista). Attraverso tale stratagemma Fish tenta di rendere discontinuo, e in tal senso analizzabile, ciò che, in condizioni normali, noi percepiamo come continuo:

Ciò che il metodo essenzialmente fa è *rallentare* l'esperienza di lettura, in modo che gli 'eventi' che non si notano nel tempo normale (ma che però hanno luogo) vengono portati all'attenzione della nostra analisi. È come se una cinepresa, operando al rallentatore e grazie a un meccanismo automatico che ferma e riprende l'azione, registrasse le nostre esperienze linguistiche e ce le presentasse per consentirci di visionarle. Naturalmente il valore di siffatto procedimento si basa sull'idea del *significato come evento*, un qualcosa che ha luogo *fra* le parole e *nella* mente del lettore, un qualcosa di invisibile a occhio nudo ma che può essere reso visibile (o, almeno percepibile) dalla puntuale introduzione di una domanda 'di perlustrazione' (che cosa fa questo?)³⁰²

La strada intrapresa da Fish, attenta al dispiegarsi fenomenico del processo della lettura nella mente del lettore, è analoga, sotto molti aspetti, a quella seguita da Iser ed è pertanto soggetta allo stesso genere di critiche. Per difendersi dall'accusa di soggettivismo e solipsismo – chi garantisce che lettori diversi facciano le stesse cose? – Fish è così costretto, in questa fase della sua riflessione, a postulare la figura, fondamentalmente ideale, del lettore «informato», strettamente imparentata a quella del lettore «implicito» immaginato da Iser: una figura ibrida di lettore, a metà strada tra la realtà e l'astrazione, il quale non solo ha una competenza nativa e matura della lingua del testo, ma che ha per di più anche una competenza specificamente letteraria tale da consentirgli di avere idee personali in merito a generi letterari, stratagemmi retorici, stili discorsivi³⁰³. Un lettore colto, insomma, che, con ogni evidenza, è da considerarsi

in termini di struttura superficiale) di ciò che la struttura profonda si rivelerà essere; e quando la scoperta finale è stata fatta e si percepisce *la* struttura profonda, tutti gli «errori» commessi (la postulazione, sulla base di prove incomplete, di strutture profonde che poi non si sono materializzate) non sono stati affatto cancellati, ma sono stati oggetto di esperienza, sono esistiti nella vita mentale del lettore: essi *significano*» (ivi, pp. 54-55).

³⁰² Ivi, p. 33.

³⁰³ «Il lettore informato è un parlante che 1) ha competenza nativa della lingua del testo; 2) possiede a pieno «la conoscenza semantica che un maturo [...] ascoltatore utilizza per la sua attività di comprensione», ivi compresa la conoscenza, (vale a dire, l'esperienza di chi è capace di produrre oltre che di comprendere) di campi lessicali, di possibilità sintattiche, varietà lessicali, ecc.; 3) ha una competenza

antitetico rispetto al lettore ideale immaginato da Blanchot, tanto ingenuo e accogliente nei confronti dell'opera da lasciarla venire alla luce in tutta la sua autonoma e mobile pienezza.

6.3. Il concetto di «comunità interpretativa»

Nell'introduzione alla pubblicazione in volume di *La letteratura nel lettore*, che è stato fin qui l'oggetto privilegiato della nostra attenzione, Fish prende le distanze dalla posizione assunta all'epoca nel saggio osservando come allora, tutto sommato, considerasse ancora il testo come qualcosa di stabile, per lo meno esteriormente, il cui significato variava in relazione alle singole esperienze di lettura dei lettori reali: ed era stata proprio la molteplicità, potenzialmente infinita, delle risposte dei lettori a costringerlo a postulare la figura del lettore «informato», il quale soltanto, analogamente al lettore «implicito» di Iser, poteva garantire la possibilità di una comunicazione tra autore e lettore.

Servendosi di questa figura, tuttavia, Fish ribadiva implicitamente ciò che esplicitamente escludeva, il fatto cioè che ci siano modi più adeguati di altri per affrontare un testo e attribuirgli un significato; ed è infatti costretto ad ammettere che così facendo, nonostante i suoi proclami contro il formalismo, il lettore continuava a essere inteso come «un'estensione di principi formalistici», essendo ogni sua operazione «strettamente controllata dalle caratteristiche del testo»³⁰⁴. Per di più ciò significava ritenere ancora valida la distinzione tra descrizione e interpretazione e dunque affermare l'integrità e l'oggettività del testo. A posteriori Fish giustifica questa contraddizione col timore, all'epoca particolarmente diffuso nel mondo della critica, ed evidentemente avvertito anche da lui medesimo, di cadere nel soggettivismo, da cui il New Criticism – che pure era il suo principale obiettivo polemico – metteva severamente in guardia.

letteraria. Vale a dire che come lettore possiede esperienza sufficiente per avere interiorizzato le proprietà dei discorsi letterari, dai meccanismi più specifici (figure retoriche, ecc.) a interi generi. In questa teoria, pertanto, gli oggetti di cui si occupano altre scuole critiche (questioni relative ai generi, alle convenzioni, all'ambiente intellettuale) vengono ridefiniti in termini di risposta potenziale e probabile: il significato e il valore che presumibilmente il lettore attribuisce all'idea di 'epica' o all'uso del linguaggio arcaico o a qualsiasi altra cosa. Il lettore di cui prendo in esame le risposte è quindi questo lettore informato: non si tratta né di un'astrazione né di un lettore particolare in carne e ossa, ma di un ibrido, un lettore reale (io stesso) che fa tutto quanto è in suo potere diventare informato» (ivi, p. 55).

³⁰⁴ S. Fish, *Introduzione ovvero Come ho smesso di preoccuparmi e ho imparato ad amare l'interpretazione* [1980], in Id., *C'è un testo in questa classe?*, cit., p. 11).

Sarà proprio sul differente significato attribuito alla parola “interpretazione” che Fish opererà un decisivo cambiamento di rotta, che lo avrebbe portato ad allontanarsi gradualmente dalle posizioni di Iser (e dei teorici della ricezione), trovando maggiori punti di contatto col pensiero di Jacques Derrida, che in America – come ricorda lo stesso Fish in un saggio del 1982 – era oggetto, all’epoca, di molteplici tentativi di «addomesticamento»³⁰⁵.

Il primo passo di questa svolta è rintracciabile in un saggio del 1972, *How Ordinary Is Ordinary Language*, dove, rifiutando la distinzione tra linguaggio ordinario e linguaggio poetico, Fish pone la questione di come si possano distinguere i testi letterari da quelli non letterari³⁰⁶. La sua risposta è che la letteratura è una categoria convenzionale, soggetta al mutamento storico e funzione di una «decisione comune» su ciò che vada considerato come tale; con la conseguenza che:

Tutti i testi, potenzialmente, possono essere presi per letterari, perché è sempre possibile guardare a una qualsiasi sequenza linguistica in maniera tale che riveli delle proprietà in quel dato momento considerate come letterarie. In altri termini, la letteratura non esibisce affatto delle proprietà formali che richiedono un certo tipo di attenzione; al contrario, il fatto che noi prestiamo un certo tipo di attenzione (in forme che dipendono dall’idea che si ha della letteratura) dà luogo all’affiorare davanti ai nostri occhi delle proprietà che noi fin dall’inizio sappiamo che sono proprietà letterarie. La conclusione è che la letteratura continua a essere una categoria, ma una categoria aperta, che non è definibile né in base al suo carattere di finzione, né all’indifferenza per la verità proposizionale, né a una predominanza di tropi o figure, ma semplicemente in rapporto a quanto decidiamo di metterci dentro. E la conclusione di questa conclusione è che è il lettore che ‘fa’ la letteratura..³⁰⁷

Il passo è un po’ lungo, ma merita di essere riportato per esteso perché in esso Fish prende definitivamente le distanze dal retroterra formalistico del quale pure si era nutrito, mettendo in primo piano l’importanza della relazione che il lettore stabilisce col testo, all’interno della quale soltanto esistono le sue «proprietà formali». Nel brano citato trovano spazio, d’altronde, alcuni dei principali snodi concettuali del pensiero di

³⁰⁵ Cfr. S. Fish, *With the Compliments of the Author: Reflections on Austin and Derrida*, in “Critical Inquiry”, VIII [1981-82], pp. 693-721).

³⁰⁶ Già in *La letteratura nel lettore* era chiaro come per Fish fosse inaccettabile l’idea che gli espedienti stilistici siano qualcosa di definibile a priori e dunque, eventualmente, riconoscibile nel testo, dal momento che è solo nella relazione col lettore che essi diventano tali: «Per me un fatto stilistico è un fatto di risposta, e poiché la mia categoria di risposta comprende tutto, dall’esperienza linguistica più piccola e meno spettacolare a quella più ampia e dirompente, qualsiasi cosa è un fatto stilistico» (S. Fish, *La letteratura nel lettore*, cit., p. 74).

³⁰⁷ S. Fish, *Introduzione ovvero Come ho smesso di preoccuparmi e ho imparato ad amare l’interpretazione*, cit., p. 15.

Fish, tra loro concatenati, che preludono all'elaborazione del concetto di «comunità interpretativa» e all'idea di interpretazione raggiunta nella fase più matura della sua riflessione: l'impossibilità di definire a priori cosa sia letterario e cosa invece non lo sia (tema squisitamente novecentesco) conduce infatti al rifiuto dell'idea che le proprietà formali di un testo siano qualcosa di definito e stabile nel tempo, che una certa attenzione può aiutare a scoprire, essendo al contrario esse stesse il prodotto dello sguardo di chi legge. Adattando al contesto il celebre motto secondo il quale «la bellezza è negli occhi di chi guarda», potremmo dire che per Fish le proprietà formali del testo sono negli occhi di chi legge: è cioè il nostro modo di guardare, il nostro metodo di ricerca potremmo dire, a conferire spessore di realtà agli oggetti che stiamo guardando.

Il testo inteso come un'entità indipendente dall'interpretazione e (idealmente) responsabile del suo destino cede il posto a un'idea del testo che emerge come una conseguenza delle nostre attività interpretative.³⁰⁸

In questo modo Fish rovescia il tradizionale rapporto, di forza e priorità, tra testo e interpretazione: le strategie interpretative infatti non entrano in azione dopo la lettura, costituendone invece la forma stessa e producendo così i testi anziché esserne, come comunemente si crede, un prodotto.

Ciò non comporta, però, l'accettazione di un soggettivismo assoluto in base al quale qualunque testo può significare qualunque cosa a seconda della lettura particolare e irriducibile di ogni singolo lettore; il lettore, infatti, non è mai libero, appartenendo sempre, inevitabilmente, a una comunità di riferimento – un contesto culturale, potremmo dire, servendoci di un'espressione un po' generica – all'interno della quale vigono delle assunzioni sulla letteratura: ed è sulla base di tali assunzioni che un testo viene considerato letterario. L'atto di riconoscimento della letteratura deriva dunque, sempre, da una decisione collettiva e ciò fa sì che siano possibili forme di accordo e condivisione sulle interpretazioni di testi il cui significato, come abbiamo visto, è qualcosa di dinamico che viene costruito di volta in volta durante l'atto della lettura.

Il nostro appartenere a una «comunità interpretativa», come Fish chiama i gruppi di persone che, in un determinato contesto storico-culturale, condividono una serie di principi su cosa sia da ritenersi letterario e su come vada affrontato l'incontro con la

³⁰⁸ Ivi, p. 18.

letteratura, è ciò che garantisce la possibilità di un consenso: noi vediamo le cose che gli strumenti ottici di cui disponiamo ci consentono di vedere. Attraverso la nozione di «comunità interpretativa», dunque, Fish riesce a giustificare le differenze che riscontriamo nelle interpretazioni dei testi, dimostrando al tempo stesso che non sono affatto casuali o individuali, ma «sistematiche e convenzionali»³⁰⁹: il concetto di «comunità interpretativa» gli consente infatti di postulare e spiegare la possibilità di una certa uniformità nell'esperienza di lettura, che la potenziale infinità degli sguardi dei lettori reali avrebbe potuto, almeno teoricamente, compromettere (come temevano i New Critics).

Fish illustra molto chiaramente il funzionamento di tale meccanismo nella seconda parte di un saggio assai divertente scritto alcuni anni più tardi³¹⁰, in cui rievoca un'esperienza didattica vissuta in prima persona e fondata su uno stratagemma tanto semplice quanto efficace: aveva chiesto agli studenti di un corso sulla poesia religiosa inglese, da lui tenuto, di esercitare la propria intelligenza interpretativa su un puro elenco di cognomi scritto alla lavagna – che costituivano i riferimenti bibliografici di un altro corso, tenutosi nell'ora precedente – spacciandolo per un componimento poetico del genere che stavano studiando. Gli studenti sono riusciti senza difficoltà a trovare per ogni nome dell'elenco un riferimento di natura biblica e connettendo tra loro i significati individuati hanno ipotizzato un certo numero di soluzioni possibili, tutte ovviamente a sfondo religioso, in merito al senso complessivo del componimento, consentendo a Fish di confermare la propria idea sulla costruzione del significato e la natura della letterarietà di un testo:

gli atti di riconoscimento, anziché essere fatti scattare dalle caratteristiche formali, ne sono essi l'origine. Non è la presenza di qualità poetiche a provocare un certo tipo di attenzione, bensì il fatto di prestare un certo tipo di attenzione che determina l'emergenza delle qualità poetiche. Non appena si resero conto che era una poesia quella che vedevano, i miei studenti cominciarono a guardarla con occhi-che-vedono-poesia, ossia con occhi che vedevano ogni cosa in rapporto con le proprietà che, come sapevano, le poesie possiedono.³¹¹

³⁰⁹ S. Fish, *Interpretando gli interpreti: il «Variorum Commentary» di Milton [1973-1975]*, in Id., *C'è un testo in questa classe?*, cit., p. 80.

³¹⁰ S. Fish, *L'autorità interpretativa nell'insegnamento e nella critica letteraria [1979]*, in Id., *C'è un testo in questa classe?*, cit., pp. 141-214.

³¹¹ Ivi, p. 166.

Ciascuno di noi, normalmente, non vede altro che ciò che pensa di dover vedere, nulla più di ciò che si aspetta di vedere³¹².

La posizione di Fish, in fin dei conti, non pare allora tanto radicale quanto sostenevano alcuni dei suoi detrattori: si tratta di una prospettiva d'impostazione fondamentalmente storicistica, che trova le sue radici nel pensiero ermeneutico sviluppato da Gadamer e in cui confluiscono elementi propri dell'attenzione alla storia della ricezione di matrice jaussiana e intuizioni sulla natura dell'esperienza della lettura – ruolo decisivo del lettore nella costruzione del senso e importanza della connessione di elementi in successione temporale – già incontrate nella riflessione di Iser. La nozione di «comunità interpretativa» elaborata da Fish, che ha un debito evidente anche nei confronti del concetto kuhniano di «comunità scientifica»³¹³, gli consente però di spiegare, al tempo stesso, la convergenza e la divergenza delle interpretazioni su uno stesso testo, che dipendono dall'appartenenza dei lettori coinvolti a una stessa comunità o a comunità differenti, e non dalla presenza di proprietà testuali oggettivamente presenti e dunque eventualmente rilevabili:

È [...] questa la spiegazione sia della stabilità dell'interpretazione tra lettori differenti (appartengono alla stessa comunità) che della regolarità con cui un singolo lettore impiega differenti strategie interpretative producendo quindi testi differenti (appartiene a comunità differenti).³¹⁴

Le comunità interpretative hanno d'altra parte una vita storica, fioriscono e decadono, e i membri che le compongono possono passare dall'una all'altra: cosa che garantisce battaglie interpretative infinite³¹⁵.

³¹² «L'errore è pensare all'interpretazione come a un'attività che necessita di vincoli, quando in realtà l'interpretazione è una struttura di vincoli» (ivi, p. 198). Alla domanda se, dunque, nei testi esistano delle istruzioni da rintracciare sulla pagina scritta per poter leggere un testo secondo il disegno del suo autore Fish risponde: «le istruzioni sono tali solo per quanti già sono in possesso delle strategie interpretative: invece di produrre atti interpretativi, sono esse il prodotto di un atto interpretativo. Un autore azzarda la sua previsione non sulla base di qualcosa che è 'nei' segni che traccia, ma sulla base di qualcosa che assume esista nel suo lettore. L'esistenza stessa dei 'segni' è una funzione di una comunità interpretativa, in quanto essi saranno riconoscibili (ovvero producibili) solo dai suoi membri. Quanti sono al di fuori di tale comunità dispiegheranno un diverso insieme di strategie interpretative (l'interpretazione non può essere trattenuta) e produrranno quindi segni diversi» (S. Fish, *Interpretando gli interpreti: il «Variorum Commentary» di Milton*, cit., p. 108).

³¹³ Cfr. Th. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* [1962], Torino, Einaudi, 1969.

³¹⁴ S. Fish, *Interpretando gli interpreti: il «Variorum Commentary» di Milton*, cit., p. 106.

³¹⁵ «L'abilità di interpretare non è acquisita, ma è una capacità costitutiva dell'essere umano. Ciò che si acquisisce sono i modi di interpretare, modi che possono anche essere dimenticati, o resi più complessi, o lasciati cadere in disgrazia («nessuno legge più a quel modo»). A ciascuno di questi cambiamenti corrisponde un cambiamento nei testi, non perché essi vengano letti in maniera diversa, ma perché vengono scritti diversamente» (ivi, p. 107).

La dimensione propriamente produttiva che riguarda l'attività del lettore è uno degli aspetti più interessanti della teoria elaborata da Fish sulla natura della lettura e, conseguentemente, dell'interpretazione. Leggere, per lui, è inevitabilmente interpretare; ma interpretare non significa più estrarre o analizzare il significato di un testo, bensì costruirlo, dare una forma attraverso il proprio sguardo – le proprie strategie interpretative – a qualcosa che non ha, a priori, una forma e una presenza (per quanto ne abbia tutta l'apparenza). In realtà, prima di essere letto, il testo non c'è ancora:

Gli interpreti non decodificano le poesie: le fanno.³¹⁶

Visto che l'interpretazione fonda il testo, leggere significa scrivere:

Le comunità interpretative sono formate da quanti condividono strategie interpretative non per leggere ma per scrivere testi, per costituirne le proprietà. In altri termini, queste strategie preesistono all'atto della lettura e di conseguenza determinano la forma di ciò che si legge piuttosto che, come normalmente si pensa, il contrario.³¹⁷

La dimensione produttiva che caratterizza l'esperienza della lettura mette inevitabilmente in primo piano la figura del lettore, dissolvendo il testo e la sua presenza oggettiva; nella teoria elaborata da Fish, però, anche il lettore in quanto soggetto finisce per scomparire, risucchiato dalla forza pervasiva e impersonale delle «comunità interpretative», alla quale non può in alcun modo sottrarsi. Naturalmente è possibile assumere nuove strategie, cambiare, entrare in nuove «comunità», e ciò comporta una trasformazione nei testi che, leggendo, “scriviamo”: ma qualunque scelta si compia, si rimarrà sempre, inevitabilmente, all'interno di una «comunità». È il discorso, di matrice derridiana, dell'impossibilità di uscire dal regime di discorso all'interno del quale ci si è formati, l'impossibilità di un vero decentramento cognitivo: «non ci sono mosse che non siano mosse del gioco, e ciò vale anche per la mossa con cui si pretende di non essere più un giocatore»³¹⁸.

³¹⁶ S. Fish, *L'autorità interpretativa nell'insegnamento e nella critica letteraria*, cit., p. 167.

³¹⁷ S. Fish, *Introduzione ovvero Come ho smesso di preoccuparmi e ho imparato ad amare l'interpretazione*, cit., p. 19.

³¹⁸ S. Fish, *L'autorità interpretativa nell'insegnamento e nella critica letteraria*, cit., pp. 196-197. «Lo scetticismo radicale – osserva d'altra parte Fish – sarebbe una possibilità solo se la mente esistesse indipendentemente dalle sue suppellettili, dalle categorie di comprensione che la informano; ma se, come sono venuto sostenendo, la mente è costituita da queste categorie, allora non è possibile prendere quella distanza da esse che le renderebbe suscettibili di un esame critico» (ivi, p. 203).

6.4. ... «tuttavia intendersi non solo è possibile, ma accade continuamente»

Il nome di Fish è stato spesso associato a quello di esponenti di orientamento critico post-strutturalista o decostruzionista, ma egli ha sempre difeso l'autonomia e originalità della propria prospettiva, prendendo esplicitamente le distanze, in alcuni frangenti, da quella che gli pareva un'immagine sostanzialmente caricaturale della posizione derridiana.

Collocandosi lungo una linea di discendenza che partendo da Heidegger arriva per l'appunto, attraverso Gadamer, fino a Derrida, Fish ritiene che non si possa in alcun modo collocarsi al di fuori di una prospettiva di tipo ermeneutico nell'indagine della realtà, e dei testi letterari in particolare; non si può cioè che rinunciare all'idea di un'oggettività possibile della conoscenza e tuttavia, sostiene, non si può al tempo stesso che avere fiducia nelle proprie credenze, nei propri pregiudizi, per quanto storicamente definiti e passibili di modifiche e trasformazioni: è infatti questa la sola strada che ci è concesso di percorrere. Tale consapevolezza non lo spinge, tuttavia, all'assunzione di una posizione di assoluto relativismo che, nella sua applicazione più radicale, implicherebbe la vanità di qualunque tipo di affermazione (non essendoci alcuno strumento affidabile per una valutazione della verità di quanto affermato); ai suoi occhi quella del relativismo è quindi una posizione che si può sostenere, a livello teorico, una posizione che forse è addirittura inevitabile sostenere, ma che non è possibile, in realtà, «occupare»:

Nessuno può essere relativista, perché nessuno può raggiungere una distanza dalle proprie credenze e dai propri presupposti tale da consentirgli di non subire la loro autorità più di quanto subisca l'autorità dei presupposti e delle credenze altrui, o anche dei presupposti e delle credenze da lui stesso in passato condivisi³¹⁹.

Questo è un passaggio importante, anche per implicazioni didattiche che comporta. Per Fish, infatti, la negazione dell'oggettività dei testi e della determinatezza dei significati non conduce affatto in un universo in cui le regole del gioco siano abolite e in cui tutto è indeterminato e indecidibile, con un inevitabile cortocircuito della comunicazione. Nella prospettiva da lui adottata, anzi, la comprensione e la comunicazione sono sempre possibili, non però a causa di limitazioni imposte dal linguaggio o dal mondo, ma piuttosto, e molto più semplicemente, in forza del contesto in cui ci si trova a operare: è

³¹⁹ Ivi, pp. 158-159.

il contesto a consentirci di attribuire il significato adeguato agli enunciati in cui ci imbattiamo, non già proprietà intrinseche delle parole combinate tra loro in frasi e periodi. L'importanza del contesto nel processo di attribuzione di significato a un enunciato qualsiasi è tale, per Fish, da condurlo a rifiutare la distinzione postulata da Searle, che pure è uno dei suoi principali punti di riferimento teorici in ambito linguistico, tra atti linguistici diretti e indiretti, ovvero tra «enunciati che significano esattamente quello che dicono ed enunciati che significano qualcosa di diverso o addizionale»³²⁰.

Tale attenzione al contesto è la conseguenza di un atteggiamento di tipo evidentemente storicistico nei confronti delle possibilità di significazione dei testi:

Io non sto perorando l'idea di un testo infinitamente aperto o plurale, ma di un testo che è sempre fisso: e tuttavia, poiché non è fissato per tutti i luoghi o tutti i tempi, ma solo dove e fino a quando resta in vigore un certo modo di leggerlo, è un testo che può cambiare.³²¹

Ma rivela anche un'altra questione centrale nel pensiero di Fish in merito al linguaggio e alla possibilità di una comunicazione tra gli uomini, un tema che assume pienamente il suo significato soprattutto se lo mettiamo in relazione al fatto che per lui non è possibile tracciare a priori una distinzione tra linguaggio letterario e linguaggio standard, così come tra atti linguistici diretti e atti linguistici indiretti: il fatto cioè che il linguaggio sia dato sempre in situazione, che non prescinda mai da un contesto determinato che gioca un ruolo decisivo in merito alle sue possibilità di significazione. Ciò significa che

una frase non esiste mai *in astratto*: è sempre in una situazione, e la situazione avrà già determinato lo scopo per cui la frase può essere usata. Questo non vuol dire che qualsiasi frase può essere usata come una richiesta di aprire la finestra, ma che, data una frase qualsiasi, ci sono circostanze nelle quali suonerà come un invito ad aprire la finestra. Una frase non significa né qualsiasi cosa, né sempre la stessa cosa; ha sempre il significato che le viene conferito dalla situazione in cui viene pronunciata.³²²

³²⁰ S. Fish, *Circostanze normali, linguaggio letterale, atti linguistici diretti, l'ordinario, il quotidiano, l'ovvio, ciò che va da sé, e altri casi speciali* [1977], in Id, *C'è un testo in questa classe?*, cit., p. 129; si tratta di una distinzione che, nota Fish, una distinzione che, peraltro, anche Austin si era sforzato di eliminare, e aggiunge: «A me pare che tutti gli enunciati vengano compresi facendo affidamento sul bagaglio comune di informazioni, e che perciò la distinzione fra atti linguistici diretti e indiretti, così com'è comunemente formulata, non sia valida» (ivi, p. 129).

³²¹ Ivi, pp. 117-118.

³²² Ivi, p. 136. La natura del linguaggio pare essere costitutivamente ambigua, se col termine ambiguo vogliamo indicare l'infinita disponibilità alla significazione di qualunque frase: «nessun grado di esplicitazione basterà mai a disambiguare una frase, se per disambiguare intendiamo *far sì che sia*

Per Fish non è cioè possibile determinare il valore di una frase una volta per tutte, classificandola come ambigua o non ambigua in sé, ma è sempre possibile determinarne il valore all'interno delle circostanze in cui l'abbiamo percepita, ovvero percepirla come ambigua o non ambigua all'interno di un contesto (a prescindere dalla sua appartenenza all'universo della letteratura o a quello della quotidianità). A conferma della sua teoria Fish sottolinea come, sebbene non esistano restrizioni intrinseche in merito ai significati che una frase può avere, tuttavia «intendersi non solo è possibile, ma accade continuamente»³²³, grazie, appunto, all'inevitabile collocazione di ogni discorso in un contesto. Ed è questo il motivo per cui assume un atteggiamento conciliante nei confronti dei suoi detrattori invitandoli a non preoccuparsi eccessivamente per il suo rifiuto dell'oggettività testuale.

6.5. L'arte della persuasione

Le riflessioni condotte da Fish nell'arco di un decennio sulla natura dei testi letterari e sull'esperienza della lettura aprono una serie di questioni prettamente didattiche che sono tuttora vive e di grande interesse, riguardando per un verso gli oggetti specifici dell'insegnamento disciplinare – le opere letterarie – e per l'altro la legittimità e il significato della relazione didattica stessa. Se il significato delle opere letterarie non è qualcosa di stabile e determinato racchiuso nel testo, ma qualcosa di dinamico e mobile che ha a che fare con l'esperienza del lettore durante l'atto della lettura, cosa può insegnarne in proposito il docente? Ovvero, secondo la formulazione che ne dà Jonathan Culler, speculando, come osserva Fish, sul timore che l'istituzione dell'educazione si riduca in questo modo a una gigantesca truffa:

se davvero crediamo che un testo non possiede un significato determinato, come possiamo allora presumere di giudicare le approssimazioni ad esso dei nostri studenti e, addirittura, come possiamo presumere di insegnar loro comunque qualcosa?³²⁴

impossibile concepire una serie di circostanze in cui l'ovvio significato di una frase risulti chiaramente diverso da come appare ora» (ivi, p. 126)

³²³ Ivi, p. 137.

³²⁴ S. Fish, *L'autorità interpretativa nell'insegnamento e nella critica letteraria*, cit., p. 201.

E ancora, come rilevava invece E.D. Hirsch, mettendo in luce una potenziale crisi della relazione educativa innescata dal rifiuto dell'oggettività testuale e dall'assunzione di una prospettiva informata a un relativismo assoluto:

Su che fondamento [l'insegnante di letteratura] pretende che la sua 'lettura' sia più valida di quella di un qualsiasi allievo?³²⁵

Si tratta di domande alle quali è difficile – se non addirittura impossibile – rispondere, ma alle quali è necessario provare a rispondere perché chiamano in causa la legittimità stessa del fare educativo; e Fish ci prova, infatti, con la profondità e la leggerezza che caratterizza i suoi interventi fin dal principio degli anni Settanta, ma anche con l'ottimismo e la speranza che non può mancare in chi esercita la professione dell'insegnante, a prescindere dal grado di scuola in cui si trova a lavorare.

Fish parte dal presupposto che gli oggetti letterari siano oggetti artistici molto particolari, dalla vita mobile e mutevole al cui dispiegarsi è necessario il contributo produttivo del lettore, con tutto ciò di inafferrabile e aleatorio che ciò comporta: la natura del significato dell'opera essendo da ricercarsi, come abbiamo visto, nell'esperienza compiuta dal lettore, in quell'andare privo di una meta precisa che Blanchot chiamava «distrazione beata». Se il suo significato profondo sta nell'andare e non nell'arrivare, si capisce bene per quale motivo Fish dica che la letteratura frustra il desiderio di arrivare al dunque, il bisogno di semplificare e concludere; e afferma esplicitamente:

Si dovrebbe resistere alla tentazione di giungere al dunque.³²⁶

Ciò non significa che non si possa più raccontare nulla ai propri studenti di letteratura, anzi; ma forse invece di puntare sull'avvicinamento dei ragazzi a quelli che si ritenevano i significati stabili delle opere si deve privilegiare l'idea di favorire il loro incontro con la ricchezza e complessità dell'universo linguistico che l'esperienza temporale della lettura dischiude. I testi, in questo senso, si trasformano in occasioni d'incontro col linguaggio e conseguentemente anche col pensiero: occasioni che il metodo d'analisi suggerito di Fish – basato sul rallentamento della lettura e l'attenzione a ciò che ciascuna parola *fa* all'interno della frase (e infine del testo) – contribuisce a

³²⁵ Ivi, p. 201.

³²⁶ S. Fish, *La letteratura nel lettore*, cit., p. 59.

favorire, portando in primo piano l'esperienza personale di ciascuno e in seguito la condivisione del proprio agito. È per questo motivo che, nonostante le riserve avanzate nel 1980 nei confronti dell'ipotesi teorica di cui era fautore un decennio prima – quando ancora riteneva entità distinte testi e lettori – Fish ritenga il suo metodo di analisi dei testi letterari ancora utile da un punto di vista squisitamente didattico:

Più di ogni altro modo d'insegnamento, infatti, esso abbatte la barriera fra gli studenti e la conoscenza che debbono acquisire, dapprima identificando tale conoscenza con qualcosa che essi stanno già facendo, e poi chiedendo loro di acquisire la consapevolezza di quello che fanno, nella speranza che apprendano a farlo meglio.³²⁷

Il metodo proposto da Fish si configura, in questo senso, come un'opportunità di riflessione sul linguaggio inteso come occasione di viaggio intellettuale. Prendere in considerazione gli effetti del linguaggio nel suo dispiegarsi temporale significa pensare al linguaggio come a un'esperienza e non come a un contenitore di significati, e conduce gradualmente, secondo Fish, a un affinamento della propria sensibilità linguistica: una sensibilizzazione che opera inevitabilmente su tempi lunghi, «senza concludersi (senza giungere mai al 'dunque')»³²⁸. Si tratta però di uno sforzo, quello richiesto agli studenti, che ha la capacità di aiutarli ad acquisire una consapevolezza sempre più articolata dei modi di operare del linguaggio – che di norma agisce in larga parte al di sotto della soglia della nostra consapevolezza – e il cui maggior pregio sta nella sua capacità di trasformazione interiore del soggetto che se ne serve:

In una maniera particolare che può apparire (per i teorici del campo) sconvolgente, è un metodo che coinvolge nel trattamento anche chi lo usa, il quale è nello stesso tempo l'unico suo strumento. È qualcosa che si mette a fuoco da solo e che vi mette a fuoco. Non organizza materiali ma trasforma le menti.³²⁹

Fish osserva infatti che questo tipo di esercizio di lettura, basato sull'attenta osservazione degli effetti delle parole e innescato dalla semplice domanda “Che cosa fa questo...?”, ha il potere di far sì che gli studenti diventino incapaci di scrivere in maniera incontrollata a causa del tempo trascorso «nello scoprire quanto e in quanti modi i testi che leggono esercitano un controllo su loro stessi»³³⁰. E questo è, già di per

³²⁷ Ivi, p. 26.

³²⁸ Ivi, p. 75.

³²⁹ *Ibidem*.

³³⁰ Ivi, p. 76.

sé, un guadagno tutt'altro che irrilevante; per quanto, a causa della natura stessa del metodo e degli oggetti sui quali viene esercitato, non sia possibile definire a priori quale sarà il suo punto d'approdo:

il metodo resta fedele ai suoi principi: è un processo, non conosce fine, parla dell'esperienza ed è esso stesso un'esperienza, si concentra sugli effetti e ciò che ottiene è un effetto.³³¹

All'altra questione in esame, relativa all'autorevolezza della figura dell'insegnante e, conseguentemente, al rapporto docente-studenti nel conteso di una prospettiva esplicitamente storico-ermeneutica come quella assunta da Fish, che ritiene inaccettabile l'idea di poter stabilire in maniera oggettiva i significati testuali, il critico americano risponde con la consueta fiduciosa affabilità. La consapevolezza di appartenere a un discorso di natura necessariamente interpretativa, e dunque inevitabilmente contestuale e provvisorio, non impedisce al docente, scrive Fish, di procedere con fiducia per la sua strada, considerando ineludibili e degne di fede quelle che sa non essere verità oggettive ma pure interpretazioni (per quanto legittimate dal consenso pubblico della propria «comunità» di appartenenza):

Riconoscere che la propria prospettiva è limitata non fa sembrare meno reali i fatti che tale prospettiva produce; e quando questa prospettiva verrà sostituita da un'altra, un nuovo insieme di fatti occuperà la posizione dei fatti reali.³³²

Ciò comporta un'idea di progresso – inteso come trasformazione della propria prospettiva e dunque anche trasformazione dell'oggetto letterario prodotto, nell'atto della lettura, dalla nostra attività interpretativa di costruzione del senso – che si pone in antitesi rispetto a quella propugnata dal New Criticism e, più in generale, dagli approcci d'impostazione formalistica, che considerano riferibile il termine progresso, in ambito ermeneutico, a un movimento di avvicinamento verso una rappresentazione sempre più accurata di un'entità stabile e fissa, il testo. Per Fish, che parte dall'assunto secondo il quale «non c'è nulla al di fuori della percezione pregiudiziale o prospettica» un progresso in ambito ermeneutico non può che indicare l'assunzione di una nuova prospettiva, di una nuova forma di sguardo capace non già di far luce su aspetti

³³¹ *Ibidem.*

³³² S. Fish, *L'autorità interpretativa nell'insegnamento e nella critica letteraria*, cit., p. 202.

precedentemente ignorati del testo, ma di portare con sé «entità prima inaccessibili»³³³. E connette conseguentemente tale idea di progresso non a un miglioramento oggettivo nella qualità del proprio sguardo, ma piuttosto al fatto che fintanto che apparteniamo a una determinata «comunità interpretativa» condividiamo un sistema di credenze e valori nei quali non possiamo che avere piena fiducia, sebbene tale fiducia possa poi venire meno e spingerci verso altre «comunità», verso altri orizzonti di pensiero che ci parranno, allora, più degni di fiducia. Alla fine della quarta parte di *L'autorità interpretativa nell'insegnamento e nella critica letteraria*, scritto nel 1979, Fish spiega molto chiaramente la sua posizione in merito:

l'idea di progresso è inevitabile: ma non perché ci sia un progresso, nel senso di una visione via via sempre più chiara di un oggetto indipendente, bensì perché la sensazione di avere progredito è una conseguenza inevitabile della fermezza con cui possediamo le nostre credenze o, per essere più precisi, della fermezza con cui le nostre credenze ci possiedono.³³⁴

E ciò ha una conseguenza di fondamentale importanza, sia in merito al rapporto tra i critici appartenenti a differenti schieramenti, o «comunità», sia in ambito prettamente didattico: l'abbandono del metodo dimostrativo, caro ai difensori della stabilità del significato testuale (per i quali l'evidenza viene prima della credenza e la modifica) ma inapplicabile, secondo Fish, a oggetti privi di una determinatezza semantica come i testi letterari (il cui significato profondo sta nell'esperienza del linguaggio che offrono a chi li affronta), e la conseguente adozione di un metodo di tipo persuasivo, che si fondi sull'abilità di argomentare e convincere i propri ascoltatori, siano essi colleghi oppure studenti, della fondatezza delle proprie credenze e interpretazioni, nella consapevolezza della loro inevitabile transitorietà e limitatezza:

L'attività critica è in effetti tutta qui: una parte cerca di modificare le credenze dell'altra in modo che l'evidenza allegata dalla prima sia vista come evidenza dalla seconda.³³⁵

E conclude, fiduciosamente, osservando che:

dal momento che voi crederete sempre in qualcosa, ci sarà sempre qualcosa da insegnare, e lo insegnerete con tutta la fiducia e l'entusiasmo che accompagna ogni

³³³ Ivi, p. 208.

³³⁴ Ivi, p. 204.

³³⁵ Ivi, p. 208.

credenza, anche se sapete, come io so, che la credenza da cui prende corpo quel qualcosa, e con tanta evidenza, può cambiare.³³⁶

A distanza di oltre duemila anni Fish si trova dunque d'accordo con l'intuizione fondamentale di Platone, che aveva pienamente compreso l'importanza del contesto in merito alla possibilità di significazione del linguaggio: ma le conseguenze che ne trae sono opposte. Mentre per Platone l'indeterminatezza semantica del testo implica un rifiuto della scrittura, intesa come strumento incapace di difendere la verità del pensiero in essa imprigionato (e di cui è dunque un mero veicolo, o contenitore), per Fish scrittura e lettura sono ineludibilmente connesse e si configurano come occasioni di incontro con la verità – intesa come sistema di credenze e valori, appartenenza a una «comunità interpretativa» – di cui ciascuno di noi è portatore: i testi letterari sono cioè strumenti attraverso i quali non leggiamo ma piuttosto scriviamo i testi di cui facciamo esperienza nella lettura, testi che diventano, in questo modo, specchio di ciò che siamo, della verità imperfetta e in continua trasformazione che rappresentiamo e che ci spinge, inevitabilmente, a cercare un senso per il mondo in cui abitiamo e l'esperienza che ne abbiamo.

Un'esperienza e un senso che non potranno mai essere definiti in maniera irrevocabile – in ciò, anche, si misura la distanza che separa Fish e Platone, e il cammino del pensiero occidentale – e che comunque non sono mai conquistati in via definitiva, non essendo in alcun modo dimostrabili e generalizzabili, ma solo argomentabili o personalmente sperimentabili; tanto che alla domanda che dà il titolo al volume, dalla quale abbiamo preso le mosse, il collega dell'autore (dopo aver messo a fuoco la studentessa come «una delle vittime di Fish»³³⁷ e dunque avendo collocato la domanda incriminata in uno specifico contesto grazie al quale conferirle un preciso significato) poteva tranquillamente rispondere, non senza un pizzico di malizia:

«Sì, c'è un testo in questa classe; non solo: possiede anche dei significati; e io vi dirò quali sono».³³⁸

³³⁶ Ivi, p. 207.

³³⁷ Ivi, p. 151.

³³⁸ Ivi, p. 214.

II

**La ricerca sul campo:
dal piacere di leggere al desiderio di scrivere**

La filosofia sperimentale non sa né ciò che otterrà né ciò che non otterrà dal proprio lavoro; ma lavora senza riposo. Al contrario, la filosofia razionale soppesa le sue possibilità, si pronuncia all'improvviso e poi si ferma. Sostiene in modo deciso: non si può scomporre la luce; la filosofia sperimentale l'ascolta e tace per secoli; poi, all'improvviso, mostra il prisma e afferma: la luce si scompone.

D. Diderot

Dal piacere di leggere al desiderio di scrivere

1. I presupposti teorici

La riflessione fin qui condotta sull'evoluzione del rapporto tra testo e lettore nel corso dei secoli e, ancor più, quella sulla lettura intesa come esperienza estetica che si sviluppa nel tempo, dischiudendo uno spazio immaginario agli occhi del lettore, mi ha consentito di mettere a fuoco alcune questioni nodali relative all'esperienza della lettura, soprattutto per quanto riguarda il modo in cui le parole di un testo si trasformano in immagini nella mente di chi legge. Tralasciando la posizione di Platone, che per primo ha posto il problema del lettore in relazione al testo e alle sue possibilità di significazione, e quella di Lessing, testimone di un momento di passaggio di rilievo epocale nella storia dell'estetica (in merito al ruolo del soggetto nel compimento dell'opera), è ora opportuno ripercorrere in maniera sintetica le idee degli autori novecenteschi presi in esame, per poi illustrare le ragioni che mi hanno spinto a condurre la seconda fase del mio lavoro sul campo, a diretto contatto con i lettori bambini.

Marcel Proust, al principio del Novecento, pone l'accento sulla natura fortemente immersiva dell'esperienza, capace di assorbire l'attenzione del lettore in maniera totalizzante, estraniandolo dalla realtà, strappandolo al mondo delle cose concrete per proiettarlo in una dimensione dalla quale non è facile tornare e in cui ogni singolo lettore riconosce uno specchio, sempre mutevole, del proprio essere e del proprio sentire. Il tema dell'accesso a uno spazio separato proposto da Proust è rilanciato, alcuni decenni più tardi, da Maurice Blanchot, che parla di uno «spazio letterario» dischiuso dalle parole e ne rimarca la specificità esperienziale, arrivando a negare però ogni possibilità di comunicazione e di intesa tra chi scrive e chi legge, entrambi condannati a un vagabondaggio nei territori dell'immaginario che preclude ogni ipotesi di condivisione così come ogni idea di meta, di fine, di compimento: un'esperienza di solitudine estrema complementare a quella dello scrittore, che può però risolversi felicemente per il lettore quando la navigazione intrapresa sia vissuta nel segno della leggerezza e dell'ignoranza, della rinuncia al desiderio di afferrare il significato, la verità dell'opera. Un decennio più tardi, in Germania, Hans Robert Jauss sposta la sua

attenzione di teorico della letteratura sul ruolo del lettore nella comunicazione letteraria, fondando così l'*estetica della ricezione*: al centro del suo interesse sta la figura del lettore che attraverso l'esperienza, estetica, della lettura ha modo di aprirsi a forme più mature di conoscenza di sé (secondo la formula dell'«esperienza di sé nell'esperienza dell'altro»); quella della lettura è però, per Jauss, anche un'esperienza che ha il potere di condurre fuori di sé, di generare, nel segno dell'immaginazione, un'apertura ai possibili del futuro, ed è in questo senso profondamente trasformativa (e dunque pedagogica). Anche Wolfgang Iser pone il lettore e la sua esperienza al centro della propria riflessione, ma a differenza di Jauss guarda al processo della lettura da un punto di vista squisitamente fenomenologico e cerca di descrivere in che modo le diverse porzioni testuali di cui si compone un racconto o un romanzo (per esempio la descrizione di una scena o la presentazione di un personaggio), percepite in successione, vengano messe in relazione tra loro dal lettore nell'ottica della costruzione di un significato complessivo, che non è dunque mai dato una volta per tutte e racchiuso nel testo, dal quale andrebbe perciò estratto, ma si genera piuttosto durante la lettura. Stanley Fish, infine, fa coincidere il significato del testo con l'esperienza stessa della lettura, ribadendo così la centralità della figura del lettore in quanto protagonista dell'esperienza: e tuttavia si spinge ancora oltre, affermando che proprio l'indeterminatezza costitutiva del significato dell'opera letteraria possa rappresentare un elemento propulsivo nella didattica, disciplinare, favorendo un avvicinamento dei ragazzi ai meccanismi che regolano il funzionamento del linguaggio, anche letterario, e alle sue specificità comunicative.

La riflessione sugli autori presi in considerazione mi ha spinto dunque, gradualmente ma in maniera sempre più decisa, a pensare al “discorso” di qualunque tipo di testo, e al modo in cui tale discorso si compie nell'immaginazione del lettore, in termini di esperienza: un'esperienza regolata però da una sintassi precisa, ovvero da un sistema di relazioni esistenti, anche se solo immaginate, tra i vari segni o elementi significanti – verbali, iconici e grafici – che danno corpo al testo nel momento in cui diviene libro, connotandone la “voce”.

Servendomi del termine “voce” in relazione al particolare modo che ciascun libro ha di coinvolgere il lettore nelle spire del racconto, mi riferisco a un saggio di Giovanna Zoboli, attenta studiosa dell'universo del libro illustrato ed editore, che in maniera

puntuale e persuasiva mette in chiaro alcuni concetti chiave relativi alla natura del libro illustrato e al tipo di esperienza che offre al lettore:

È interessante [...] notare come una espressione diffusa, nel suo solo apparente carattere corsivo, sintetizzi bene quanto le parole dei libri siano una cosa ben concreta: «il libro parla di...». Sappiamo bene che i libri non parlano, e che semmai, sono la storia o l'autore a raccontarci qualcosa. In questa espressione, si riscontra, credo, una sopravvivenza di quell'esperienza totalizzante del libro fatta da bambini e che in qualche modo, per chi è rimasto lettore, continua a riverberare il suo fascino e la sua potenza anche nell'età adulta. La sensazione è proprio quella di un libro parlante, animato, vivo, dotato di una voce. La voce dei libri è fatta, credo, dalle forme, create con parole e immagini, in cui, di volta in volta, si organizza il pensiero per articolare significati.³³⁹

Nessuno degli autori incontrati sul mio cammino, tuttavia, ha posto una particolare attenzione a ciò che costituisce la specificità del mio interesse di ricerca: il modo in cui alcuni di tali elementi, quelli peritestuali – illustrazioni, composizione grafica della pagina, caratteristiche del supporto (quanto insomma rende il testo fisicamente presente ai sensi del lettore³⁴⁰) –, influiscano sulla costruzione della sceneggiatura iconica, o «cinema mentale», per usare l'espressione calviniana, del lettore. Nemmeno Gérard Genette, che per primo ha proposto una sistemazione tassonomica dell'universo paratestuale, ha infatti prestato troppa attenzione agli elementi iconici, grafici e materiali oggetto del mio interesse, soffermandosi piuttosto su quelli di natura esclusivamente verbale³⁴¹.

Per di più, nessuno degli autori scelti come ideale punto di riferimento teorico per il mio lavoro, in quanto attenti all'esperienza del lettore e allo spazio immaginario cui la lettura dà accesso, aveva preso in considerazione l'universo peculiare del lettore bambino, ma esclusivamente quello del lettore adulto dove, salvo rare eccezioni legate

³³⁹ G. Zoboli, *La voce del libro. Sull'“ovvia” questione della forma e del contenuto*, “Hamelin. Storie, figure, pedagogia”, anno otto, numero venti, aprile 2008, pp. 28-29.

³⁴⁰ Non dimentichiamoci che, come hanno osservato Cavallo e Chartier, a nessun lettore si dà mai la possibilità di incontrare testi «astratti, ideali, distaccati da ogni materialità» (cfr. G. Cavallo, R. Chartier, *Storia della lettura* [1995], Bari, Laterza, 2004, p. 6); né che un testo raramente si presenta nella sua nudità, privo di quel sistema di produzioni, verbali o non verbali, necessarie a «renderlo presente», ad «assicurare la sua presenza nel mondo, la sua “ricezione” e il suo consumo» (G. Genette, *Soglie. I dintorni del testo* [1987], Torino, Einaudi, 1989, p. 3).

³⁴¹ Cfr. G. Genette, *Soglie. I dintorni del testo*, cit.; ma anche *Palinsesti. La letteratura al secondo grado* [1982], Torino, Einaudi, 1997. Esiste una vasta letteratura sugli aspetti grafici e tipografici implicati nella produzione del libro inteso come oggetto d'arte; ma si tratta di opere dal taglio squisitamente storico oppure tecnico, che non trattano dell'impatto che tali aspetti hanno sull'esperienza della lettura nel lettore: cfr. Massin, *La lettera e l'immagine. La rappresentazione dell'alfabeto latino dal secolo VIII ai nostri giorni* [1970], Firenze, Vallardi, 1995; R. Kinross, *Tipografia moderna* [2004], Viterbo, Nuovi Equilibri, 2005; G. Unger, *Il gioco della lettura* [2006], Viterbo, Nuovi Equilibri, 2006; G. Maffei, M. Picciau (a cura di), *Il libro come opera d'arte*, Mantova, Corraini, 2008.

al mondo dell'arte e della bibliofilia, l'attenzione agli elementi iconici, grafici e materiali dei libri appare sostanzialmente scarsa, se non addirittura inesistente; cosa che spiega l'assenza, nelle loro riflessioni, di riferimenti specifici agli elementi peritestuali sui quali invece desideravo indagare. Elementi la cui presenza è massiva nei libri di cui fanno esperienza i bambini della Scuola Primaria, che sono i destinatari delle pratiche didattiche di cui mi occupo, in ambito universitario³⁴², da ormai dieci anni e che avrebbero dovuto, nei miei intenti, trarre nuova linfa dalla ricerca intrapresa.

La storia della letteratura per l'infanzia, in questo senso, può essere vista infatti, addirittura, come la storia del dialogo tra elementi verbali e iconici nello spazio della pagina, secondo modelli che si sono sviluppati e diversificati nel corso dei secoli: la produzione letteraria per l'infanzia, fin dalle origini³⁴³, è stata connotata dal ricorso a un apparato iconografico di varia consistenza, di ricchezza e complessità eterogenea, strettamente connessa al mutare del contesto culturale e storico di riferimento, oltre che naturalmente all'età e alle caratteristiche presunte degli stessi destinatari, ma mirato comunque, sempre, ad attivare una serie di fitte interferenze fra gli aspetti verbali del libro (le storie raccontate) e quelli che potremmo definire "oggettuali", sensorialmente esperibili, collegati alla presenza e alla tipologia delle immagini ma anche alla natura del materiale di cui il libro è fatto, alle sue dimensioni, all'ordine che presiede alla distribuzione delle parole sulla pagina, alle "impressioni" che offre alla vista, al tatto, all'udito, perfino all'olfatto. A partire da questa consapevolezza è nata l'esigenza di indagare sui meccanismi e sugli effetti di tali interferenze, sul contributo o il detrimento che apportano alle capacità immaginative del lettore, accentuandone o imbrigliandone la libertà, dilatando o restringendo i tempi della lettura, favorendo oppure ostacolando la comprensione, incrementando o diminuendo il piacere dell'esperienza. L'indagine su tali meccanismi riguarda però, inevitabilmente, anche un secondo e non meno affascinante tema di ricerca: la riflessione sulla percezione e sul vissuto che i bambini

³⁴² Sono assegnista di ricerca presso l'Università degli studi di Milano-Bicocca e collaboro fin dal 1999 con la dott.ssa Giovanna Benvenuti per gli insegnamenti di Letteratura italiana e Didattica della letteratura italiana nel contesto del corso di laurea in Scienze della formazione primaria.

³⁴³ Si pensi all'*Orbis sensualium pictus* di Comenius (1658), considerato il più antico libro illustrato per bambini, ma anche a opere più famose e accessibili come *Alice in Wonderland* (1865) di Lewis Carroll o più recenti come *Little Blue, Little Yellow* (1959) di Leo Lionni o *Nella nebbia di Milano* (1968) di Bruno Munari. Un esempio sempre gustoso dell'evidenza di un rapporto privilegiato del libro per l'infanzia con l'universo delle immagini è fornito proprio dal romanzo di Carroll, che si apre così: «Alice cominciava a non poterne più di stare sulla panca accanto alla sorella, senza far niente; una volta o due aveva provato a sbirciare il libro che la sorella leggeva, ma non c'erano figure né dialoghi, "e a che serve un libro", aveva pensato Alice, "senza figure e senza dialoghi?"» (L. Carroll, *Alice* [1960], a cura di M. Gardner, Milano, Longanesi, 1971, p. 27).

hanno, al giorno d'oggi, del libro in quanto oggetto culturale complesso, in un momento in cui i racconti dei quali si nutrono li raggiungono tanto facilmente attraverso altri e assai differenti media, come il cinema, la rete e l'universo dei videogiochi, dove l'impatto con la "storia" è più immediato e dirompente e la dimensione partecipativa assume spessore di fascinosa immersione.

Dal momento che l'obiettivo della mia ricerca era di far luce sul rapporto tra lo spazio della pagina e il cinema mentale del lettore nell'ottica di una eventuale trasformazione delle pratiche didattiche relative all'incontro dei bambini con la letteratura nel secondo ciclo della Scuola Primaria, l'attraversamento del pensiero di scrittori e filosofi come Proust e Blanchot, Iser e Fish non costituiva ancora un sostegno sufficiente per il mio lavoro, trattandosi di riflessioni e teorie maturate in contesti affatto diversi da quello sul quale immaginavo di poter agire e che dunque andavano ricalibrate attraverso il ricorso ad altri saperi più specificamente connessi alla dimensione educativa: necessitava cioè di un bilanciamento teorico che solo un'esplorazione della letteratura psico-pedagogica sull'argomento mi avrebbe potuto offrire. Unicamente in questo modo sarei forse riuscito nell'ardua impresa di trasformare speculazioni di ordine eminentemente filosofico in possibili principi di azione o, quanto meno, in possibili strumenti di indagine in merito all'esperienza della lettura nei lettori bambini. Né potevo trascurare le acquisizioni degli studi sulla letteratura per l'infanzia, che a partire dagli anni Settanta in particolare, col lavoro fondativo di Antonio Faeti, *Guardare le figure*³⁴⁴, e, nei decenni successivi, anche con quello degli allievi³⁴⁵, aveva accolto nel novero dei suoi oggetti specifici di interesse anche elementi fino a quel momento raramente indagati con passione filologica come quelli iconici, appunto, rappresentati, nello studio del ricercatore bolognese, dalla grande tradizione dei figurinai toscani dell'Ottocento e di tutti coloro che da allora hanno contribuito col loro lavoro, sfibrante e molto spesso mal pagato, alla realizzazione degli albi illustrati che hanno fatto la storia dell'editoria italiana destinata ai ragazzi e che adesso, nella maggior parte dei casi, sono noti soltanto a bibliofili accaniti e nostalgici.

Ho iniziato così una serie di letture sull'atto e sul significato della lettura in ambito didattico, ma non solo (la scuola, infatti, non è che uno tra i tanti luoghi della

³⁴⁴ Cfr. A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972.

³⁴⁵ Mi riferisco, in particolare, al gruppo che nel 2001 ha fondato la rivista "Hamelin. Note sull'immaginario collettivo" (divenuta, nel settembre del 2006, "Hamelin. Storie, figure, pedagogia"), tra i quali spiccano i nomi di Giorgia Grilli ed Emilio Varrà.

formazione), e sul ruolo che storie e poesie possono avere in ambito formativo. I testi di cui mi sono avvalso presentano tutti un taglio critico e sono intesi a sottolineare aspetti differenti della questione: dal senso della lettura ad alta voce a quello della lettura silenziosa; dal piacere di leggere al diritto di non leggere; dalle difficoltà che l'interazione tra il linguaggio iconico e quello verbale può comportare nella lettura al significato che la narrazione, o meglio, le narrazioni possono assumere nella formazione dell'identità dei piccoli lettori. Pur nella differenza degli approcci all'argomento e degli esiti delle riflessioni, i testi consultati hanno in comune il fatto di poggiare sull'esperienza concreta, diretta, che gli autori hanno – o hanno avuto – del mondo dei bambini, e dunque di affrontare i vari problemi non solo in un'ottica speculativa ma anche esperienziale e operativa. Mi riferisco ai lavori di Gianni Rodari³⁴⁶ ed Ermanno Detti³⁴⁷, Lucia Lumbelli³⁴⁸ e Roberta Cardarello³⁴⁹, Bianca Pitzorno³⁵⁰ e Giuseppe Pontremoli³⁵¹, Emy Beseghi³⁵² e Vanna Gherardi³⁵³, Peter Bichsel³⁵⁴ e Rita Valentino Merletti³⁵⁵, per citare solo quelli che mi hanno offerto maggiori possibilità di connessione con quanto ero andato precedentemente elaborando³⁵⁶.

³⁴⁶ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973; *Esercizi di fantasia*, Roma, Editori riuniti, 1981.

³⁴⁷ E. Detti, *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.

³⁴⁸ L. Lumbelli e M. Salvadori, *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Milano, Emme edizioni, 1977; L. Lumbelli (a cura di), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

³⁴⁹ R. Cardarello, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Firenze, La Nuova Italia, 1995; *Storie facili e storie difficili*, Bergamo, Junior, 2004.

³⁵⁰ B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, Parma, Pratiche, 1995.

³⁵¹ G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, l'ancora del Mediterraneo, 2004; *Giocando parole. La letteratura e i bambini*, Napoli, l'ancora del Mediterraneo, 2005.

³⁵² E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003.

³⁵³ V. Gherardi e M. Manini, *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Roma, Carocci, 1999; V. Gherardi (a cura di), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*, Pisa, ETS, 2005.

³⁵⁴ P. Bichsel, *Al mondo ci sono più zie che lettori* [1985], Milano, Marcos y Marcos, 1989; *Il lettore, il narrare* [1982], Milano, Marcos y Marcos, 1989.

³⁵⁵ R. Valentino Merletti, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996; ma anche il più recente *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Salani, 2006 (scritto in collaborazione con Bruno Tognolini).

³⁵⁶ Altri testi, a diverso titolo significativi in questa fase della mia formazione, sono stati quelli di Jack Zipes (*Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari* [1979], Milano, Mondadori, 2004; *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione* [1983], Milano, Mondadori, 2006); *Oltre il giardino. L'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter* [2001], Milano, Mondadori, 2002) e l'interessantissimo, per quanto breve, *Non ditelo ai grandi. Libri per bambini: tutto ciò che gli adulti (non) devono sapere* [1990] di Alison Lurie (Milano, Mondadori, 1993); ma anche gli ormai classici *I bambini leggono* (Torino, Einaudi, 1978) e *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi* (Torino, Einaudi, 1999) di Roberto Denti; e i più recenti studi di Silvia Blezza Picherle (*Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vita & Pensiero, 2004; *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per*

A offrirmi gli spunti teorici più significativi per orientare la progettazione della parte di ricerca svolta sul campo³⁵⁷ sono state, per un verso, le riflessioni di Ermanno Detti – e di tutti coloro che hanno anticipato oppure accolto e difeso le sue tesi – sulla natura estetica dell’esperienza della lettura e sulla rilevanza pedagogica del principio di piacere, e, per l’altro, le ricerche effettuate da Roberta Cardarello sulla complessità dei processi cognitivi attivati dalla lettura dei libri illustrati nella prima infanzia.

ragazzi, Milano, Vita & Pensiero, 2007). Per quanto riguarda invece la dimensione della storia della letteratura per l’infanzia e la storia dell’illustrazione, rispettivamente: P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, Bari, Laterza, 1995 e A.M. Bernardinis (a cura di), *Filosofia e pedagogia del leggere. Persone e personaggi*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998; e ancora A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972 e P. Pallottino, *Storia dell’illustrazione italiana*, Bologna, Zanichelli, 1996.

³⁵⁷ Mi riferisco, in particolare, alla fase esplorativa iniziale condotta attraverso la somministrazione di un questionario strutturato a risposte aperte col quale ho provato a raccogliere informazioni di prima mano sulla natura dello spazio immaginario dischiuso dall’esperienza della lettura nei bambini della Scuola Primaria (di classe 4° e 5°).

1.1. Il piacere di leggere

La lettura, o è un momento di vita, momento libero, pieno, disinteressato, o non è nulla.

G. Rodari

L'idea che l'esperienza della lettura possa essere intesa come un'occupazione libera, blanchotianamente spogliata d'ogni interesse immediato e d'ogni utilità, e per questo motivo foriera di un piacere genuino – anche fisico in quanto implicante tutti i sensi e non solo l'intelletto, e dunque propriamente, pienamente estetico – è un'idea sulla quale in Italia si discute ormai da molti anni. La lettura è sempre stata, storicamente, al centro del discorso pedagogico in quanto strumento privilegiato per una trasmissione di contenuti, non solo informativi ma anche, e troppo spesso, morali e valoriali, come testimoniano, per quanto riguarda il contesto italiano, i programmi ministeriali emanati fin dal 1860, subito dopo la legge Casati³⁵⁸, così come i numerosissimi disegni storici, compendi, profili della letteratura per l'infanzia scritti fino al principio degli anni Settanta³⁵⁹. Attraverso figure, tra loro tanto diverse, come quelle di Gianni Rodari e Don Lorenzo Milani, e grazie a una generale spinta al rinnovamento della didattica che ponesse il bambino e i suoi bisogni reali – e non più quelli immaginati e desiderati dall'adulto³⁶⁰ – al centro del processo educativo (penso soprattutto al Movimento per la Cooperazione Educativa), tra la fine degli anni Sessanta e il principio dei Settanta si è cominciato a guardare alla letteratura per ragazzi e all'educazione linguistica in una

³⁵⁸ Cfr. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

³⁵⁹ Cfr. G. Genovesi, *L'educazione alla lettura*, Firenze, Le Monnier, 1977. Va tuttavia rilevato che già prima dei lavori di Antonio Faeti, *Guardare le figure* (Torino, Einaudi, 1972) e *La letteratura per l'infanzia* (Firenze, La Nuova Italia, 1977), che avrebbero rinnovato radicalmente l'approccio allo studio della letteratura infantile, fino a quel momento vittima del pregiudizio crociano che ne faceva una letteratura "minore" e per questo motivo esclusa dall'universo degli studi accademici (cfr. F. Butler, *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Milano, Emme Edizioni, 1978), erano stati pubblicati anche rari lavori, come quello di Paul Hazard (*Letteratura infantile*, Milano, Edizioni Viola, 1954), che avevano avuto il coraggio di affrontare temi e problemi legati alla produzione per i lettori più giovani con serietà e attenzione sia per le componenti specificamente letterarie, sia per le dinamiche psicologiche legate all'immaginario degli adulti sui bambini, non soffermandosi unicamente alla considerazione di questioni di natura valoriale e morale, come avveniva invece nella maggior parte dei casi.

³⁶⁰ «Finora – si legge nella *Lettera a una professoressa* – avete fatto scuola con l'ossessione della campanella, con l'incubo del programma da finire prima di giugno. Non avete potuto allargare la visuale, rispondere alle curiosità dei ragazzi, portare i discorsi fino in fondo» (Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa* [1967], Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2007, p. 85).

maniera del tutto nuova: riconoscendo l'importanza fondamentale rappresentata dalla conquista della capacità d'espressione in quanto fondamento imprescindibile della formazione e della libertà dei futuri cittadini, ma non vincolando tale conquista a strategie educative che escludessero a priori la dimensione del piacere. Ne dà una testimonianza diretta l'introduzione alla *Grammatica della fantasia* di Rodari, pubblicato nel 1973, in cui l'autore, presentando una serie di brevi saggi in cui offre ai lettori suggerimenti, anche pratici, su come inventare e scrivere storie, giustifica il suo intento affermando:

Io spero che il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha la fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. «Tutti gli usi della parola a tutti» mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo.³⁶¹

Già Don Milani, dal canto suo, aveva compreso che il desiderio, la passione, la voglia d'imparare sono gli unici propulsori in grado di trasformare radicalmente la scuola in quanto istituzione e di spingere anche chi appare – come lui diceva – «svogliato» a darsi da fare, con il fine di conquistare la «parola» e, attraverso la «parola», la libertà: ovvero il principio di un riscatto sociale possibile per ciascuno, per il quale risulta imprescindibile, però, la capacità d'intendere i discorsi altrui e di formulare i propri. Solo la padronanza della lingua, si legge infatti nella *Lettera a una professoressa*, «fa eguali»³⁶².

Nonostante il fermento degli anni Sessanta e Settanta, che ha portato a trasformazioni significative sia in ambito didattico sia nell'universo specifico della produzione letteraria per i ragazzi, soprattutto grazie al contributo di figure come quelle di Rodari, sul fronte dei temi, della lingua e del racconto, Munari e Lionni, sul fronte del linguaggio iconico e della composizione grafica della pagina³⁶³, bisogna arrivare alla seconda metà degli anni Ottanta perché la necessità di un rinnovamento radicale nell'ambito della pedagogia della lettura torni prepotentemente in primo piano. Il 1987 segna, in questo senso, un momento di significativa discontinuità se non, addirittura, di

³⁶¹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 6.

³⁶² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 96.

³⁶³ Né va, in quest'ottica, dimenticato l'apporto decisivo di una casa editrice come Emme Edizioni, fondata nel 1967 da Rosellina Archinto, che proprio sulla ricchezza delle possibilità espressive insite in un rapporto meditato e innovativo tra linguaggio verbale e linguaggio iconico, aveva impostato la propria produzione per i più giovani.

rottura: un passaggio decisivo nella riflessione sui significati possibili della lettura nella formazione dei più giovani innescato dalla pubblicazione di uno scarno libretto intitolato *Il piacere di leggere* e dalla nascita di una collana, “Gl’Istrici” della Salani (“I libri che pungono la fantasia”), che rappresenta un vero e proprio spartiacque nella storia italiana dell’editoria per ragazzi, con l’accreditamento definitivo di idee e orientamenti che non erano emersi, fino ad allora, se non in maniera sporadica³⁶⁴. L’importanza del *Piacere di leggere* – un *pamphlet* potremmo azzardarci a dire, considerandone tono e intenti – consiste non tanto nel rigore teorico o nella ricchezza dei riferimenti proposti, quanto nella capacità che ha avuto di proporre nel contesto del dibattito culturale italiano il problema del gusto di leggere, e dunque della valenza della lettura non come tramite di apprendimento specifico, di natura teorica o pratica, ma come occasione di arricchimento spirituale, di accensione emotiva e sensoriale, di sviluppo delle facoltà critiche e autocritiche.

Vent’anni dopo la celebre prolusione di Jauss dalla quale abbiamo preso le mosse – con cui veniva sollecitata una riconsiderazione dell’importanza del ruolo del lettore e della sua esperienza nello studio della storia letteraria –, Ermanno Detti pubblicava dunque un libriccino che avrebbe fornito il pretesto per una lunga serie di dibattiti sull’incontro con la letteratura e sul significato della lettura nella scuola di base. L’espressione “il piacere di leggere”, allora lanciata come un guanto di sfida, è ormai ampiamente diffusa, anche se spesso usata a sproposito; ciò tuttavia non significa che la consapevolezza dei guadagni formativi e più ampiamente culturali di un’esperienza della lettura liberata dai vincoli di forme di valutazione oggettivamente quantificabili (tanto importanti agli occhi di molti insegnanti, e di altrettanti genitori) si sia riverberata in maniera significativa e capillare sulle pratiche scolastiche quotidiane agite nella maggior parte delle scuole italiane.

³⁶⁴ Un’eccezione, in questo senso, era stato *Da Cuore a Goldrake*, un volume curato da Fernando Rotondo e Renata Gostoli (non a caso citato da Detti nel suo lavoro), in cui veniva fermamente sottolineata l’importanza della lettura in quanto esperienza di libertà, divertimento e piacere, che proprio in ciò trova la sua più profonda giustificazione pedagogica: «Il fantastico, il disinibito, il non represso è il grande territorio di caccia ove ancora il ragazzo può esercitare la sua autonomia, immaginare possibilità, costruire ipotetiche modalità, scartare, prefigurare, ritornare indietro. È il territorio dove tutto è ancora tuo, tu decidi, tu dai alle parole il significato che vuoi tu, comandi tu...» (F. Rotondo, *Da Cuore a Goldrake*, in F. Rotondo, R. Gostoli, *Da Cuore a Goldrake. Esperienze e problemi intorno al libro per ragazzi oggi*, Firenze, Buova Guaraldi Editrice, 1980, p. 16). Sull’importanza, anche simbolica, rivestita dall’anno 1987 nell’ambito della letteratura per ragazzi, si vedano A. Faeti, *I diamanti in cantina* (Milano, Bompiani, 1995), P. Boero e C. De Luca, *La letteratura per l’infanzia* (Bari, Laterza, 1995) e Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi* (Bologna, Clueb, 2007).

Prendendo spunto da una serie di suggestioni offerte da scrittori come Italo Calvino e Marcel Proust, ma anche di psicologi come Bruno Bettelheim, Detti argomenta audacemente – per l’epoca, s’intende – a favore di un’esperienza che per riuscire a esercitare tutto il suo potere fascinatorio nei confronti dei giovani lettori va liberata da ogni forma di costrizione valutativa, e cioè da tutte quelle pratiche che, ancora oggi, contornano abitualmente l’esperienza della lettura nelle nostre classi: solo in questo modo, per Detti, è possibile porre le basi di un rapporto di fiducia nei confronti della lettura, e delle ricchezze che l’incontro con la letteratura può dischiudere, tale da resistere nel tempo.

Punto d’avvio della sua riflessione era stata l’osservazione che molti adulti, pur avendone gli strumenti – essendo cioè alfabetizzati –, leggono così poco da ridursi a forme di analfabetismo «culturale»: l’analfabeta culturale o «post-alfabeta», come lo chiamava Raffaele Simoni, è molto diverso dall’analfabeta strumentale o funzionale, essendo «una persona che ha conosciuto e usato l’alfabeto per un pezzo (magari a scuola), e poi, pur non avendolo dimenticato (e quindi pur non essendo un analfabeta di ritorno), non ha più motivo di servirsene, né nel leggere né nello scrivere»³⁶⁵.

La ragione di questo fenomeno allarmante, tuttora dilagante³⁶⁶, risiede nel fatto, scrive Detti, che la scuola insegna a leggere – è stata infatti capace di sconfiggere l’analfabetismo, e questo è un suo merito inoppugnabile – ma non si preoccupa di diffondere un vero e proprio gusto della lettura, quel piacere di leggere che è l’unica garanzia di una stabilità di un interesse nei confronti della lettura capace di durare:

Per la formazione del gusto della lettura è necessario provare un piacere fondamentale e profondo, è necessario passare attraverso una fase nella quale l’individuo riesca a godere della lettura al punto da ridesiderare quel piacere nel corso di tutta la vita.³⁶⁷

³⁶⁵ R. Simone, *Quattro ragioni per non leggere*, “Italiano e oltre”, marzo-aprile 1987, p. 2.

³⁶⁶ Cfr. cfr. A. Morrone, M. Savioli, *La lettura in Italia. Comportamenti e tendenze: un’analisi dei dati Istat 2006*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. 34-35.

³⁶⁷ E. Detti, *Il piacere di leggere* [1987], Firenze, La Nuova Italia, 2002, p. 19. Il problema, per come è posto dall’autore, testimonia l’importanza dell’eredità rodariana sul suo pensiero; in un intervento pubblicato quasi vent’anni prima su “Scuola e città”, Rodari poneva infatti il problema negli stessi termini, a dimostrazione della difficoltà vissuta dalla scuola italiana, nonostante la spinta al rinnovamento degli anni Settanta, a uscire dai modelli didattici più tradizionali: «Non si nasce con l’istinto della lettura, come si nasce con quello di mangiare e bere. Si tratta di un bisogno culturale che può solo essere innestato nella personalità infantile. Operazione quanto mai delicata, perché il solo paragone che sopporta è quello con l’innesto di un nuovo senso: il senso del libro, la capacità di usare anche del libro come di uno strumento per conoscere il mondo, per conquistare la realtà, per crescere. Non trascurerò l’importanza dell’ambiente familiare, per la formazione di questo gusto della lettura: è troppo evidente. Ma sulla scuola va detta qualche parola in più. Non sempre l’apprendimento della lettura, il primo, che è più decisivo, avviene nella forma più adatta. Prevalgono, su ogni altra considerazione, troppo spesso, le

La profondità del piacere derivato dalla lettura nasce dal fatto che essa ha il potere di assorbire completamente l'attenzione del lettore, coinvolgendo tutti i sensi: si tratta perciò di una lettura «sensuale», in cui l'ambiguità del termine scelto è voluta e mostra efficacemente la parentela di questo piacere specifico, molto spesso considerato a torto puramente intellettuale, con piaceri associabili invece alla dimensione assai meno razionale della passione, o se vogliamo addirittura dell'eros³⁶⁸. Detti insiste su questo aspetto, sottolineando la rilevanza pedagogica dell'idea che «nell'educazione giochino un ruolo fondamentale anche elementi non razionali, come le emozioni, i sentimenti e, più di tutti, il piacere»³⁶⁹.

Il piacere, dunque, come motore della curiosità e, conseguentemente, del desiderio di scoprire, conoscere, imparare; se la fatica di leggere è compensata dal piacere che se ne può trarre è una fatica che si compie volentieri, come sostengono Bruno Bettelheim e Karen Zelan in uno dei lavori di ricerca sull'apprendimento della lettura:

Noi insegneremo a leggere in modo molto diverso se vedessimo la lettura come l'iniziazione di un novizio a un nuovo mondo di esperienza, l'acquisizione di un'arte arcaica, che dissugellerà segreti in precedenza nascosti, aprirà la porta alla conquista della saggezza e permetterà di condividere sublimi capolavori poetici. Quando l'apprendimento della lettura è visto non semplicemente come il modo migliore ma come l'unico per essere trasportato in un mondo precedentemente ignoto, allora il fascino inconscio che il bambino prova per eventi immaginari e poteri magici può sostenere i suoi sforzi coscienti per decifrare le parole, dandogli forza per affrontare il difficile compito d'imparare a leggere e a diventare una persona letterata. La nostra tesi è che l'apprendimento, in particolare l'apprendimento della lettura, deve dare al bambino la sensazione che grazie a esso nuovi mondi saranno aperti alla sua mente e alla sua immaginazione. E questo non risulterebbe difficile se insegnassimo a leggere in modo diverso. Il vedere come un bambino si distacca dal mondo che lo circonda e dimentica tutte le sue preoccupazioni quando legge una storia che l'affascina, e come vive nel mondo fantastico di questa storia anche molto tempo dopo aver finito di leggerla, mostra

esigenze burocratiche della scuola: quelle dell'esercitazione, dell'interrogazione, del voto, che frappongono tra il bambino e la pagina scritta ulteriori ostacoli da superare, oltre quelli rappresentati dalla difficoltà di interpretare i segni. La lettura, o è un momento di vita, momento libero, pieno, disinteressato, o non è nulla. La scuola crea più spesso il riflesso puramente scolastico della lettura: non l'interesse appassionato, non l'innesto nella personalità infantile. Ed ecco i ragazzi che, abbandonata la scuola, non leggono più: non si aspettano l'interrogazione, non debbono meritarsi il voto... e nessun altro stimolo li spinge verso il mondo dei libri.» (G. Rodari, *La letteratura infantile oggi*, in "Scuola e città", a. XX, n. 3, marzo 1969, pp. 117-118).

³⁶⁸ E a dimostrazione di questo legame Detti chiama ancora una volta in causa Calvino che, in un racconto compreso nella raccolta degli *Amori difficili*, *l'Avventura di un lettore*, propone proprio il dilemma di un lettore incapace di decidere se proseguire nella lettura del romanzo che sta avidamente leggendo o accettare le profferte amorose di un'affascinante bagnante.

³⁶⁹ E. Detti, *Il piacere di leggere*, cit., p. 3.

con quanta facilità i bambini sono conquistati dai libri, sempre che siano libri giusti.³⁷⁰

Il passo di Bettelheim è stato riportato con una certa ampiezza non solo a sostegno delle parole di Detti, ma perché vi troviamo condensati alcuni degli elementi maggiormente connotativi dell'esperienza della lettura, elementi che ci consentono peraltro di stabilire significative connessioni con gli spunti offerti dalle riflessioni dei filosofi e dei teorici della letteratura illustrate nel primo capitolo di questo lavoro. L'idea che la lettura dischiuda «un nuovo mondo di esperienza», quello dell'esperienza estetica evocata da Jauss, che consente il «godimento di sé nel godimento dell'altro», e dunque una comprensione attraverso il piacere; il fatto che la lettura sia poi l'unica via d'accesso possibile «a un mondo precedentemente ignoto», che si dischiude all'immaginazione di chi legge e che Blanchot, come abbiamo visto, chiamava «spazio letterario» o «spazio dell'immaginario»; la consapevolezza del distacco dal mondo che l'esperienza della lettura comporta, in quanto esperienza profondamente immersiva, capace di assorbire tutti i sensi, come già Proust, Blanchot e Calvino avevano raccontato in pagine di grande intensità poetica: un distacco tale da far dimenticare al lettore ogni altra preoccupazione; l'idea, ancora, che la permanenza nello spazio immaginario della lettura, spesso, perduri anche dopo che la lettura, in quanto processo, è terminata: a testimonianza della forza d'attrazione che lo spazio dell'immaginario esercita sulla mente di chi legge (come le pagine di Blanchot su Kafka hanno ampiamente dimostrato), riverberandosi dunque anche sulla realtà del mondo quotidiano e delle scelte che in esso compiamo. Vi è poi, adombrato nell'ultima riga del passo, l'accento a un problema di importanza cruciale nell'ambito della didattica della letteratura, così come della letteratura per l'infanzia: quello dei libri «giusti» da proporre (sul quale avremo modo, più avanti, di tornare).

Che la lettura abbia il potere di rapire chi legge in uno spazio altro e separato è un *Leit-motiv* caro agli amanti del libro – basti pensare all'*incipit* di *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino³⁷¹ – ma lo testimonia in maniera ancor più

³⁷⁰ B. Bettelheim, K. Zelan, *Imparare a leggere* [1981], Milano, Feltrinelli, 1989, pp. 54-55.

³⁷¹ «Stai per cominciare a leggere il nuovo romanzo *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino. Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto. La porta è meglio chiuderla; di là c'è sempre la televisione accesa. Dillo subito, agli altri: "No, non voglio vedere la televisione!" Alza la voce, se no non ti sentono: "Sto leggendo! Non voglio essere disturbato!" Forse non ti hanno sentito, con tutto quel chiasso; dillo più forte, grida: "Sto

inoppugnabile e commovente uno dei capitoli di *Se questo è un uomo* di Primo Levi, “Il canto di Ulisse”, in cui lo scrittore ricorda come il suo tentativo di insegnare la lingua italiana a un altro deportato, Pikolo, attraverso i versi della *Commedia* che riesce a recuperare nelle stanze della sua memoria gli abbiano consentito, anche se solo per poco, di dimenticare dove si trova: dimenticare cioè di essere in campo di concentramento (e non come avviene in Proust o Calvino, in contesti bucolici o familiari). È dopo aver riportato alla luce la celebre terzina in cui Dante evoca il discorso di esortazione rivolto da Ulisse ai propri compagni – «Considerate la vostra semenza:/ fatti non foste a viver come bruti/ ma per seguir virtute e canoscenza»³⁷² – che Levi è letteralmente trasportato altrove:

Come se anch’io lo sentissi per la prima volta: come uno squillo di tromba, come la voce di Dio. Per un momento ho dimenticato chi sono e dove sono.³⁷³

L’intero capitolo si configura, in questo senso come un breve e incisivo trattato di didattica della letteratura e al tempo stesso come un inno al potere che ha la parola – e la parola poetica in particolare – di aiutarci ad aprire altri occhi, non solo sul mondo che ci circonda, ma anche su quello che vive dentro di noi, e dunque, in ultima analisi, sulla nostra esistenza, e a darle un senso. L’eccezionalità della situazione in cui Levi si trova conferma tale potere miracoloso: disceso «fino al vallo estremo, nel buio, perso il ricordo del mattino»³⁷⁴ è proprio attraverso la poesia – e la memoria del mattino che essa è capace di serbare in sé, come un tesoro, occultata nei versi – che il prigioniero trova la forza di guardarsi con occhi rinnovati, riconoscendosi, nonostante tutto, ancora uomo. Ed è questo il motivo per cui il gusto di leggere va coltivato in chi l’ha e instillato, per quanto possibile, in chi ancora non lo conosce: perché consente l’accesso a un mondo e a risorse spirituali che rendono l’esistenza più ricca e che possono, persino in casi estremi come quello vissuto da Levi, salvare addirittura la vita³⁷⁵.

cominciando a leggere il nuovo romanzo di Italo Calvino!” O se non vuoi non dirlo; speriamo che ti lascino in pace» (I. Calvino, *Se una notte d’inverno un viaggiatore*, Torino, Einaudi, 1979, p. 3).

³⁷² D. Alighieri, *Inferno*, XXVI, vv. 118-120.

³⁷³ P. Levi, *Se questo è un uomo* [1947], Torino, Einaudi, 1976, pp. 143-144.

³⁷⁴ E. Montale, *Mediterraneo*, in *Ossi di seppia* [1925], Torino, Einaudi, 1943, p. 79.

³⁷⁵ Un orizzonte analogo è quello dischiuso dalle riflessioni di Jerome Bruner sull’importanza della cultura in quanto «forza strutturante» della psicologia umana: «Il dolore restringe il grado di consapevolezza umana fino al punto in cui, come ben sanno i torturatori, l’uomo può ridursi letteralmente allo stato di bestia. Ciò nonostante, non sempre attraverso il dolore si raggiunge questo stato, tanto è potente il legame con quei significati che danno un senso alla vita» (J. Bruner, *La ricerca del significato*.

A questo difficile compito dovrebbe essere preposta la scuola, perché non a tutti i bambini sono offerte, da parte delle proprie famiglie, occasioni ed esempi di lettura efficaci, modelli desiderabili da seguire, ed è acclarato che a contare maggiormente nella costruzione di un atteggiamento positivo nei confronti della lettura è proprio l'ambiente familiare, dove l'atto della lettura, quando praticato – e soprattutto se praticato con piacere –, è libero da qualsivoglia forma di verifica, ma perseguito per il senso intrinseco che in esso si trova, per i tesori dell'immaginazione o del sapere a cui dà accesso³⁷⁶. Il problema cruciale, in questo senso, diviene la scelta dei libri da proporre: perché se i libri proposti hanno la capacità di accendere il desiderio dei lettori, anche le difficoltà che il testo in questione propone verranno superate in forza del significato e dell'appagamento che il lettore sente di poter trarre dalla lettura, anche se questa comporta una fatica. Come scrive ancora Bettelheim:

I bambini che hanno acquisito un grande interesse per la lettura in famiglia trovano molto facile leggere a scuola; di essi è composta la stragrande maggioranza di coloro che diventeranno poi buoni lettori [...] Una delle differenze principali fra i bambini che imparano da soli a leggere in famiglia e quelli che imparano soltanto a scuola è che quelli del primo gruppo imparano a leggere da testi che li affasciano, quelli del secondo imparano a leggere mediante esercizi di decifrazione e di riconoscimento di parole da testi privi di contenuto significativo, che sviliscono l'intelligenza del bambino.³⁷⁷

Oltre a porre il problema del significato delle letture che si propongono ai lettori bambini, che deve essere avvertito come tale, per poter accendere il loro interesse e attivare di conseguenza anche la disponibilità a uno sforzo intellettuale come quello

Per una psicologia culturale [1990], Torino, Bollati Boringhieri, 2009, p. 37). Per Bruner, infatti, attraverso la cultura l'uomo ha il potere di trascendere i suoi limiti biologici.

³⁷⁶ Come osserva Detti rielaborando i dati Istat pubblicati in *I lettori di libri in Italia. Comportamenti e atteggiamenti degli italiani nei confronti della lettura* (Roma, Istat, 1998, pp. 99-105): «L'abitudine alla lettura dei più giovani è naturalmente in relazione con l'atteggiamento della famiglia nei confronti dei libri e della cultura in genere. Influenzano in maniera significativa i comportamenti di lettura dei figli il titolo di studio posseduto dai genitori e il numero di libri e di enciclopedie presenti in casa. Il fatto di vivere con genitori che leggono libri, in particolare quando sono ambedue i genitori a leggere, influenza in senso positivo i livelli di lettura dei bambini: fra i 6 e i 10 anni legge il 68,6% dei figli di genitori entrambi lettori e il 28,1% dei bambini i cui genitori non leggono libri. Nei casi in cui solamente uno dei due genitori legge libri, risulta più importante il ruolo che può avere la madre che legge rispetto a quello del padre che legge, e questo è vero soprattutto nella fascia d'età che va dai 6 ai 10 anni» (E. Detti, *Il piacere di leggere*, cit., p. 67). Il fenomeno è confermato da più recenti indagini dell'Istat (cfr. A. Morrone, M. Savioli, *La lettura in Italia*, cit.); tanto che i due autori arrivano a scrivere, provocatoriamente, che «in Italia si legge per diritto di nascita, ossia la probabilità di diventare lettore dipende quasi completamente dalla famiglia di origine e dagli stimoli che essa è in grado di fornire» (ivi, p. 56).

³⁷⁷ B. Bettelheim, K. Zelan, *Imparare a leggere*, cit., pp. 20-21.

rappresentato dalla lettura, che è a tutti gli effetti un'attività faticosa³⁷⁸, nel passo appena citato Bettelheim pone un'altra questione di primario interesse nell'ottica di una didattica della letteratura nel secondo ciclo della Scuola Primaria: la necessità di offrire occasioni di lettura con testi che non offendano l'intelligenza del lettore bambino, come invece accade molto spesso, a conferma di una prassi purtroppo consolidata in larghi settori dell'editoria e derivata dall'antico paradosso per cui i libri che si producono per i bambini sono quelli concepiti per il gradimento, in realtà, di acquirenti adulti, genitori e insegnanti³⁷⁹.

Quali libri proporre, allora, per accendere nei bambini il desiderio di leggere? Per consentir loro di sperimentare quel piacere profondo che, provato una volta, avrà il potere di spingere il lettore a ridesiderarlo per tutta la vita?

Su questo punto ci possono essere d'aiuto anche le riflessioni di Peter Bichsel, Bianca Pitzorno e Giuseppe Pontremoli, che per un verso presentano un'affinità di fondo col pensiero di Ermanno Detti e per l'altro ne sviluppano e approfondiscono le idee, anche quando sembrano apparentemente discostarsene.

Presupposto comune è che il bisogno di storie sia un bisogno naturale, profondo e ineludibile degli esseri umani. Nelle prime pagine del suo *pamphlet*, Detti attribuisce a Calvino tale idea, ovvero la scoperta della consapevolezza che «fra i tanti bisogni, remotissimi, dell'uomo, vi è anche quello di godere di racconti» e che pertanto «la letteratura è [...] indispensabile alla vita, come nutrirsi, vedere, udire, sentire»³⁸⁰. Quello di una riorganizzazione narrativa della realtà e della sua socializzazione, tramite il racconto ad altri, è un bisogno confermato anche dalla voce autorevole dello psicologo

³⁷⁸ Sul tema, affascinante, della curiosità innescata nel lettore bambino dalle parole che non conosce, le parole "difficili", si veda B. Pitzorno, *Storia delle mie storie. Come e perché scrivere per i bambini*, cit., pp. 73-78.

³⁷⁹ Lo dimostra in maniera inequivocabile, per Bettelheim, anche la scelta operata dalla maggior parte degli editori scolastici, dall'inizio del secolo alla fine degli anni Settanta, di ridurre progressivamente la varietà lessicale dei testi di lettura pubblicati: dalla media di 645 parole diverse contenuti nei testi di lettura per le elementari negli anni Venti si è arrivati, gradualmente, alle 83 parole dei libri di lettura di base pubblicati al principio degli anni Sessanta (cfr. B. Bettelheim, K. Zelan, *Imparare a leggere*, cit., pp. 32-33). Si tratta di una scelta perniciosa, secondo Bettelheim, per il quale questa progressiva banalizzazione dei testi, sia dal punto di vista linguistico che narrativo, anziché favorire un avvicinamento alla lettura da parte dei bambini più in difficoltà abbia anzi peggiorato la situazione. Il motivo sta nella logica che presiede la maggior parte dei libri scolastici: «Dato il cospicuo investimento richiesto dalla produzione di una serie del genere, l'editore deve essere in grado di venderla nel maggior numero possibile di scuole, in tutto il paese. Non può rischiare che si muovano delle obiezioni al contenuto di un particolare libro di lettura, quindi qualsiasi cosa che possa essere criticata dev'essere eliminata. Il risultato è che, nel tentativo di piacere a tutti, questi libri finiscono col non piacere a nessuno. Eppure, dato che sono completamente vuoti, i loro contenuti non offendono nessuno fuorché i bambini che devono leggerli» (ivi, p. 28). Né pare che, a distanza di trent'anni, la situazione sia cambiata di molto.

³⁸⁰ E. Detti, *Il piacere di leggere*, cit., pp. 2-3.

americano Jerome Bruner, che dedica proprio alla narrazione come modalità irrinunciabile del pensiero dell'uomo uno dei capitoli di cui si compone *La cultura dell'educazione*³⁸¹.

La vita di ciascun essere umano, scrive d'altra parte la Pitzorno, rievocando le ragioni che l'avevano spinta, ancora bambina, alla scoperta del piacere di leggere, è soltanto una e il suo campo di esperienze sarebbe troppo limitato se non ci fossero i libri, se non ci fossero le storie che hanno, in questo senso, la facoltà di moltiplicare il nostro io e di proiettarlo in situazioni altrimenti inaccessibili, di fargli cambiare pelle, di consentire – come sosteneva Jauss – una «comprensione di sé nell'esperienza dell'altro»:

Quello che più mi aveva fatto soffrire fino ad allora era la sensazione della limitatezza della mia vita, della mia esperienza personale. Sapevo, perché mi arrivavano notizie da varie parti, soprattutto dal cinema e dalle pagine dei rotocalchi, non solo che il mondo era molto più grande e vario della mia casa, della mia città, ma che molto più grande e varia della mia era la possibilità di esperienze, di avventure, di sentimenti, di sensazioni.³⁸²

Avventure, sentimenti, sensazioni che, seppure vissute nello «spazio dell'immaginario», non hanno semplicemente un potere di natura fascinatória nei confronti del lettore, ma lo aiutano a ristrutturare il proprio pensiero e ad aumentare la propria consapevolezza di sé in rapporto al mondo:

Si trattava di percepire non con i sensi, ma con la mente, un'atmosfera, un clima spirituale; di vivere emozioni profonde, di provare simpatie intensissime, paure angosciose. In altre parole di vivere una vita "altra", parallela a quella reale e consueta, ma molto più densa di risposte e di appagamento per la mia giovane sete di significato, per la necessità assoluta di riconoscere valori, strutturare categorie, dare ordine al caos percettivo, trovare un posto e un ruolo per me stessa come individuo unico e irripetibile nel cuore dell'universo. Una seconda vita da poter vivere in segretezza, in solitudine, senza intrusioni. Un tempo finalmente mio schiavo e non mio incalzante padrone; da fermare, da far tornare indietro, da accelerare secondo le mie esigenze di comprensione e di godimento.³⁸³

³⁸¹ Cfr. J. Bruner, "L'interpretazione narrativa della realtà", in Id., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [1996], Milano, Feltrinelli, 2004, pp. 145-164. In uno dei saggi di cui si compone *Il linguaggio della notte*, la scrittrice Ursula Le Guin, celebre per i suoi romanzi di fantascienza, osserva d'altra parte che «ci sono state grandi culture che non usavano la ruota, ma non ci sono state culture che non narrassero storie» (U. Le Guin, *Il linguaggio della notte*, Roma, Editori Riuniti, 1986, p. 27).

³⁸² B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, cit., p. 68.

³⁸³ *Ibidem*.

Il passo, che ho scelto di citare una certa ampiezza per la densità e molteplicità delle riflessioni che vi si depositano, testimonia per un verso l'importanza del desiderio come elemento trainante nei confronti della lettura – la Pitzorno parla di «sete di significato» e di profonda risonanza emotiva – ma anche del piacere derivato, nella fattispecie, non solo dalle risposte alle domande che avevano il potere di spingerla alla fatica di leggere, ma dal fatto di poter dominare completamente il tempo dell'esperienza, che diventa in questo modo ancora più personale, intima, vincolata a uno stretto rapporto tra comprensione e godimento, nonché al fatto di esserne registi e protagonisti.

Giuseppe Pontremoli propone un ragionamento per certi aspetti analogo, eppure anche profondamente differente, offrendo spunti di riflessione ulteriori e indicando perentoriamente alcune delle caratteristiche che le storie debbono avere, a suo avviso, per riuscire ad afferrare il lettore nelle loro spire, per essere ritenute degne dello sforzo a cui la lettura costringe nonché possibili fonti di piacere. Anche lui, come la Pitzorno, sottolinea la facoltà intrinseca della lettura di moltiplicare le possibilità di esperienza del lettore, ma ai suoi occhi tale moltiplicazione cade sotto il segno dell'inesco di nuove domande più che su quello delle possibili risposte alle domande già vive dentro di noi (sviluppando in questo modo un'osservazione fatta da Italo Calvino sull'apertura di nuovi occhi sul mondo generata, in gioventù, dalla lettura di ogni nuovo libro³⁸⁴):

C'è [...] bisogno di racconto, di invenzione, di ricerca, di scoperta, di apertura. C'è bisogno di storie. Storie che facciano sospettare di avere a che fare con il cosiddetto reale, non già che pretendano di rivelarlo. C'è bisogno di storie caratterizzate dalla lingua, dallo spessore simbolico, dall'eco risonante nelle cavità interiori.

Perché non c'è alcun bisogno di storie che forniscano risposte; ce n'è invece di storie che suscitino nuove domande.³⁸⁵

Postulato che l'esigenza del racconto sia naturale e innata, Pontremoli osserva però che le storie di cui è bene nutrirsi non devono ambire a spiegare il mondo, ma piuttosto ad attivare la curiosità e l'intelligenza del lettore, a spingerlo all'assunzione di punti di vista nuovi, all'individuazione di questioni alle quali soltanto lui saprà forse dare, un giorno, una risposta. Ma perché tali storie riescano nel difficile compito di attivare curiosità e intelligenza del lettore bambino devono avere tre fondamentali

³⁸⁴ Nella celebre prefazione scritta nel 1964 all'edizione del *Sentiero* pubblicata dal Club degli Editori, si legge infatti: «in gioventù ogni libro nuovo che si legge è come un nuovo occhio che si apre e modifica la vista degli altri occhi o libri-occhi che si avevano prima» (I. Calvino, *Prefazione*, in Id., *Il sentiero dei nidi di ragno* [1947], Milano, Club Degli Editori, 1964, p. XVI).

³⁸⁵ G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, cit., pp. 84-85.

caratteristiche: avere un forte spessore simbolico, generare una forte risonanza emotiva e infine essere scritte in un linguaggio che non sia offensivo nei confronti della sua intelligenza, come già Bettelheim e Pitzorno auspicavano. Pontremoli, in questo senso è estremamente chiaro e convincente:

[...] se penso a storie da proporre ai bambini e ai ragazzi, posso solo pensare a “storie boschive”. E queste potranno essere ambientate indifferentemente in città o in campagna – non conta, non sono un esattore fiscale –, potranno parlare di umani o di altri animali: importa che siano dotate di forte carica simbolica, che parlino della realtà interiore.

Inoltre, ma non certo secondariamente, quel che conta è che si tratti di storie caratterizzate dall’essere scritte in una lingua dignitosa, in una lingua che dimostri di appartenere a qualcuno che considera i bambini e i ragazzi prima di tutto delle persone e non già dei pupattoli, delle persone serie e non invece dei deficienti.³⁸⁶

Sulla necessità che le letture proposte ai lettori bambini non siano lesive della loro dignità intellettuale gli autori qui menzionati sono tutti d’accordo, da Bettelheim a Detti, fino a Pitzorno e Bichsel, che affronta il tema esplicitamente nella raccolta di saggi *Al mondo ci sono più zie che lettori*³⁸⁷, in cui prova a smontare tutta una serie di stereotipi sulle caratteristiche dei libri per bambini e sui bambini stessi, molto meno innocenti e zuccherini di come tanto spesso, ancora, molti immaginano³⁸⁸.

Ma a rendere particolarmente interessante il passo, ai fini del nostro discorso sul piacere di leggere e sulle condizioni che lo rendono possibile, è la rilevanza data da Pontremoli al fatto che tali storie abbiano la capacità di parlare delle realtà interiori: è tale qualità infatti che, garantendo una potente risonanza emotiva delle parole nel lettore, innesca quel processo proiettivo e identificatorio che rende la lettura piena di significato agli occhi di chi legge, a qualsiasi età, certamente, ma in misura ancora maggiore nei bambini in cui, come osservava Bettelheim, i confini tra le realtà di tutti i giorni e lo spazio immaginario della lettura è, ancora, particolarmente incerta e friabile. Una

³⁸⁶ Ivi, pp. 76-77.

³⁸⁷ Cfr. P. Bichsel, *Al mondo ci sono più zie che lettori*, cit.

³⁸⁸ Sul tema anche Pitzorno e Pontremoli scrivono cose illuminanti: «Noi *Tusitala* – scrive Pitzorno – [...] raccontiamo con l’unica preoccupazione dello *charme*, dell’incanto della storia e della parola; cerchiamo non di proporre modelli ideali, ma di “imitare il vero” dell’esperienza, delle passioni e dei desideri dei bambini. Sappiamo che i piccoli non sono semplici né innocenti, come vorrebbero gli adulti smemorati. Sappiamo che nutrono forti passioni, che sono scossi da emozioni profonde. Dovrebbero saperlo anche gli altri adulti, che quando vanno a sdraiarsi sul lettino dello psicanalista sono disposti ad ammettere di avere desiderato, a tre anni, di uccidere il padre e di fare all’amore con la madre. Ma quando il loro sguardo cade sulla “testolina” di un loro figlioletto o comunque di un bambino di oggi, si ritraggono inorriditi all’idea che in quella testolina alberghino pensieri meno che innocenti. Noi sappiamo anche che se occorre una pedagogia per i piccoli, non è che i grandi possano farne a meno. Che se la lettura di un libro aiuta a crescere, ciò vale per chi ha sette anni come per chi ne ha settanta» (B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, cit., pp. 34-35).

testimonianza appassionata della forza della dimensione proiettiva innescata dalla lettura durante l'infanzia è rintracciabile nelle parole dello scrittore tedesco Peter Weiss, laddove rievoca la sua esperienza di lettore del famigerato libretto pubblicato alla metà dell'Ottocento dal dottor Hoffmann, noto in Italia col nome di *Pierino Porcospino*, a connotare la quale contribuiscono anche elementi di natura schiettamente paratestuale come le figure, originariamente disegnate dall'autore stesso del testo:

Le immagini ingenuie e a tinte forti erano come scenari dei miei propri sogni: ecco i pollici recisi e sanguinanti e le forbici giganti spalancate, che avrebbero voluto tagliare ancora altre cose; ecco Gasparino con il severo e magro padre e la madre rotondetta; e le sue parole “non mangio la minestra, no, non la mangio” erano le mie parole, ero io stesso che ciondolavo avanti e indietro sulla sedia e che nel cadere strappavo la tovaglia che si rovesciava a terra con piatti e bicchieri.³⁸⁹

L'identificazione proiettiva del lettore in quanto sta leggendo testimonia la consonanza emotiva tra esperienza narrata ed esperienza vissuta, che è un fattore altamente motivante alla lettura: non a caso Iser ha spiegato la natura immersiva dell'esperienza proprio facendo riferimento all'attività produttiva del lettore durante il processo della lettura, dove le scene allestite nell'immaginazione si colorano di tinte inevitabilmente personali estranee alle intenzioni dell'autore. D'altra parte la stessa identificazione proiettiva ha anche la capacità salvifica di attenuare il senso di solitudine del lettore, sia adulto che bambino, facendogli sentire, come osserva la Pitzorno, di non essere affatto solo, come a volte invece si è portati a credere, soprattutto nei momenti di maggiore difficoltà, quando nessuno sembra in grado di capire ciò che agita il nostro pensiero:

Ed ecco che dalle pagine dei romanzi mi arrivava il conforto, la consolazione se non la salvezza. Come qualche anno prima la scoperta della “immortalità” della scrittura mi aveva consolato della brevità della singola vita umana nel tempo, ora la scoperta della “universalità” della letteratura mi consolava della finitezza, della limitatezza dell'esperienza individuale nei confini spaziali definiti dal nostro corpo, dalle frontiere del nostro ambiente e paese.

E non solo. Mentre mi offriva di vivere, restando sempre me stessa, un'infinità di altre vite, la letteratura si mostrava capace anche di consolarmi della mia solitudine, rivelandomi l'esistenza di compagni a me affini, di situazioni alle quali anche la mia esperienza si poteva paragonare.³⁹⁰

È d'altra parte il principio dell'universalità dei temi affrontati dalla letteratura a consentire la possibilità della comunicazione letteraria anche per chi, come Proust,

³⁸⁹ P. Weiss, *Congedo dai genitori* [1961], Torino, Einaudi, 1965.

³⁹⁰ B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, cit., p. 69.

ritiene la lettura un'esperienza profondamente personale e il libro, conseguentemente, uno strumento ottico ad uso del lettore, una macchina adatta a guardarsi dentro in profondità³⁹¹. Questo vale anche per il lettore bambino, come Bianca Pitzorno rimarca con la consueta lucidità e felicità espressiva:

Ciò che definisce un libro per bambini è un insieme di fattori che possono essere approssimativamente definiti come “il suo discorso”. Un discorso che “interessa” il bambino, e non necessariamente l'adulto, nel suo nucleo più profondo. Che trova un'eco nella sua esperienza più interiore, nel suo sistema di valori, nei suoi sforzi, se non nel suo modo di organizzare mentalmente il significato della vita. [...]

Infiniti sono i modi in cui il piccolo lettore trova questa necessaria corrispondenza fra il testo e ciò che lo riguarda. Attraverso la narrazione realistica che “somiglia” alla sua vita o alla vita che sogna; attraverso la metafora della fiaba; attraverso gli “exempla” delle biografie di personaggi che ammira e/o sente fratelli; attraverso l'umorismo che smonta la boria dei prepotenti; attraverso i racconti di paura che, esplicitandola, la esorcizzano; attraverso le storie degli animali schiavi dell'uomo come il bambino lo è degli adulti...

Non si tratta soltanto di temi o argomenti. Si tratta di toni, di risposdenze, di identificazioni e proiezioni.³⁹²

Appurato che l'esperienza della lettura abbia i benefici effetti che abbiamo qui provato a illustrare – dalla capacità di allargare il campo di esperienza del lettore attraverso l'attivazione della sua immaginazione a quella di fornirgli un mezzo economico e maneggevole per imparare a guardarsi meglio e conoscersi più intimamente – la domanda che chiude la riflessione di Detti sull'argomento riguarda l'effettiva possibilità, per la scuola, di farsi carico della responsabilità di far nascere nei lettori più giovani il gusto della lettura: si può, cioè, insegnare il piacere di leggere? Il dibattito ha radici profonde – vent'anni prima di Detti era stato Rodari a porre il problema col suo famoso intervento sui *9 Modi per insegnare ai ragazzi ad odiare la lettura*³⁹³, recentemente riformulato da Daniel Pennac in un elenco dei diritti

³⁹¹ Cfr. M. Proust, *Il tempo ritrovato* [1927], Milano, Mondadori, 1993, pp. 588-597.

³⁹² B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, cit., p. 18.

³⁹³ Pubblicato originariamente su “Il Giornale dei Genitori” (n. 10, 1964), è ora reperibile in R. Denti, *Come far leggere i bambini* (Roma, Editori Riuniti, 1982, nell'appendice), e in P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari* (Torino, Einaudi, 1992, p. 226); suona così:

- 1) Presentare il libro come una alternativa alla TV.
- 2) Presentare il libro come una alternativa al fumetto.
- 3) Dire ai bambini di oggi che i bambini di una volta leggevano di più.
- 4) Ritenere che i bambini abbiano troppe distrazioni.
- 5) Dare la colpa ai bambini se non amano la lettura.
- 6) Trasformare il libro in uno strumento di tortura.
- 7) Rifiutarsi di leggere al bambino.
- 8) Non offrire una scelta sufficiente.

imprescindibili del lettore³⁹⁴ – ed è tuttora vivo, contando voci e prospettive contrapposte.

Peter Bichsel, ad esempio, lo ritiene impossibile, sostenendo che soltanto chi fa esperienza della lettura come di un mondo “opposto”, in certa misura segreto e proibito, diventa un vero lettore, in quanto, al tempo stesso, signore delle proprie scelte e schiavo del proprio desiderio. Ed è per questo motivo che la scuola non è in grado di ottemperare al compito di insegnare il piacere di leggere: perché presuppone invece l’opportunità di scelte ampiamente condivise, talora espressamente imposte, perché sul principio del desiderio fa prevalere, spesso, il principio di necessità, perché, infatti e soprattutto, non può permettersi i tempi lunghi, distesi, scanditi anche da momenti di noia (veri e propri motori propulsivi che spingono l’annoiato lungo i sentieri dischiusi dalle parole) che la lettura richiede, momenti in cui il tempo si dilata dando l’impressione, addirittura, di essere perso.

Ma che la perdita di tempo possa essere invece fruttuosa, che l’educazione viva e prenda forma anche nei tempi che sembrano morti oppure privi di una finalità didattica precisa, che l’accesso alla cultura esiga tempi elastici e non parcellizzabili, tali da consentire alla differente intelligenza di ciascuno di avvicinarsi e farla propria, è, per Pontremoli, una questione di importanza cruciale e troppo spesso sottovalutata:

Quanti sono intenzionati a “perdere il giudizio”, cioè a spendersi davvero nel fare qualcosa che non porta ad alcun profitto immediato e tangibile, che non porta ad alcunché di misurabile? Perché leggere è inoltrarsi nel cammino cammina. Leggere è aprirsi alle domande. Leggere è cancellare il prezzo del tempo. Leggere è esporsi, mettersi in gioco.³⁹⁵

E si tratta, per di più, di una questione massimamente sottovalutata nell’ambito della Scuola Primaria, dove «anziché elasticizzare il tempo, favorendo il nuotarci dentro

9) Ordinare di leggere.

³⁹⁴ D. Pennac, *Come un romanzo* (1992), Milano, Feltrinelli, 2006, p. 116:

- I) Il diritto di non leggere
- II) Il diritto di saltare le pagine
- III) Il diritto di non finire un libro
- IV) Il diritto di rileggere
- V) Il diritto di leggere qualsiasi cosa
- VI) Il diritto al bovarismo (malattia testualmente contagiosa)
- VII) Il diritto di leggere ovunque
- VIII) Il diritto di spizzicare
- IX) Il diritto di leggere a voce alta
- X) Il diritto di tacere.

³⁹⁵ G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, cit., p. 42.

fluttuanti, se ne prefigura e concretizza una segmentazione spigolosa»: e questo, alla faccia delle buone intenzioni e delle esortazioni ministeriali, «è anche un atto concreto contro la lettura»³⁹⁶.

Anche per Detti la scuola non ha il potere di insegnare il piacere di leggere, però può cercare di creare le condizioni perché questo piacere nasca e magari, addirittura, si sviluppi: la lettura “sensuale”, in questo senso, non andrebbe intesa come un’attività sostitutiva delle normali attività di lettura curricolari – che prevedono analisi del testo, schede di valutazione, riassunti – ma piuttosto come un’attività aggiuntiva, non curricolare e libera da qualsivoglia forma di valutazione³⁹⁷: momenti in cui a essere chiamati in causa non saranno i valori del sacrificio e dell’impegno, ma piuttosto quelli opposti del piacere e della leggerezza, del gioco e della curiosità fine a se stessa. Perché le ricerche dimostrano, prosegue Detti, che molto spesso chi non ha avuto l’occasione di maturare il gusto di leggere grazie a favorevoli condizioni socio-culturali di partenza, lo ha fatto grazie al contatto con insegnanti o amici che avevano quella passione e sono stati in tal senso modelli virtuosi e degni di imitazione: il piacere di leggere, come sostiene anche Roberto Denti, si diffonde infatti essenzialmente «per contagio» più che attraverso le normali pratiche didattiche³⁹⁸. E a favorirlo può anche contribuire – nonostante ciò che in proposito pensa Bettelheim³⁹⁹ – anche la presenza di apparati iconici capaci di accendere l’interesse dei lettori: per questo motivo Detti nel quarto capitolo del suo *pamphlet*, che ha come oggetto proprio la riflessione sulla possibilità di insegnare il piacere di leggere a scuola, si sofferma lungamente sull’importanza dell’immagine nella lettura sensuale e su alcuni esempi della sua efficacia

³⁹⁶ Ivi, pp. 45-46.

³⁹⁷ La posizione di Detti è difesa anche da Roberto Denti in *Lasciamoli leggere* (Torino, Einaudi, 1999) e, più tardi, dallo stesso Pontremoli: «Di fatto, tutto ciò che la scuola fa leggere è finalizzato alla formazione e all’istruzione, per essa non esistono, o ignora che esistono, momenti di lettura fine a se stessa, non curricolari e non valutabili immediatamente. Gli alunni finiscono così con il leggere poco e sempre in maniera finalizzata. Fino a qualche tempo fa, momenti di lettura spontanea erano apertamente condannati da insegnanti e genitori; ancora oggi avviene, sebbene più raramente, che un bambino sia rimproverato perché legge fumetti invece di testi scolastici considerati seri. Permane insomma la concezione che le letture extrascolastiche siano una perdita di tempo. Occorrerà invece che la scuola preveda, anche attraverso l’uso di biblioteche di classe, di istituto o di quartiere, una simile lettura extracurricolare ed extrascolastica» (G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, cit., p. 38).

³⁹⁸ R. Denti, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l’interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, cit., p. IX.

³⁹⁹ Per Bettelheim il potere attrattivo delle immagini costituisce infatti un deterrente nei confronti della nascita di un interesse nei confronti del testo, molto spesso già insipido per conto suo, che appare ancor meno appetibile in quanto anticipato dalle figure e dunque reso sostanzialmente inessenziale (cfr. B. Bettelheim, *Imparare a leggere*, cit., pp. 36-38).

nell'attivazione dell'interesse del lettore⁴⁰⁰. Sebbene quello dell'importanza delle immagini nella lettura sensuale sia un territorio ancora poco esplorato, Detti è certo che il visivo abbia un ruolo per nulla marginale nell'attivazione dell'interesse del lettore, anche in forza della sua capacità di rendere concreto, presente potremmo dire, ciò che è evocato dalle parole, fornendogli così una sorta di «contesto generale»:

l'immagine dà concretezza, contorni, fisionomia ai personaggi, ai luoghi, alle azioni, il che consente al lettore di seguire la vicenda con una maggiore tensione emotiva, di immergersi meglio nel mondo fantastico. L'immagine svolge così anche un'altra funzione, quella di creare un contesto generale all'interno del quale si colloca il discorso o il racconto scritto.⁴⁰¹

Ciò ha l'effetto, a suo avviso, di svolgere un importante ruolo di promozione alla lettura, soprattutto nell'ambito della letteratura popolare e di quella per ragazzi, avendo la capacità di aumentarne il potere fascinatore. La sua posizione, in questo senso, appare tuttavia limitata a un solo aspetto della questione, per quanto importante⁴⁰², tralasciando la dimensione problematica derivata dalla complessità testuale del libro illustrato, che implica la necessità di un ininterrotto lavoro di connessione tra gli elementi forniti dai codici verbale e iconico (al centro dell'interesse di ricerca della Cardarello), puntando unicamente su una presunta maggiore accessibilità e fascino del testo accompagnato da figure rispetto a quello puramente verbale: fattori che giocano certamente un ruolo nell'attivazione dell'interesse del lettore bambino – come anche Gianna Marrone osserva⁴⁰³ – ma che non sono gli unici da prendere in considerazione..

Il pensiero di Detti, in ultima analisi, affonda le sue radici nelle riflessioni condotte da Rodari già negli anni Sessanta sulla necessità e il modo di avvicinare i ragazzi alla

⁴⁰⁰ Si riferisce, in particolare alle esperienze editoriali di periodici come la “Domenica del Corriere” e il “Corriere dei Piccoli” (cfr. E. Detti, *Il piacere di leggere*, cit., pp. 75-101). A proposito del “Corriere dei Piccoli”, in particolare, Detti osserva come, dal momento che il nuovo giornale era nato con l'obiettivo dichiarato di divertire e divertendo educare alla lettura, al gusto del bello, in tale contesto l'immagine assumeva un ruolo di primo piano (cfr., *ivi*, p. 81); sull'importanza delle immagini nel progetto editoriale lanciato da Luigi Albertini si veda anche P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 140 e sgg.

⁴⁰¹ E. Detti, *Il piacere di leggere*, cit., p. 77.

⁴⁰² Al tema Detti dedicherà peraltro un intero volume intitolato *Le carte povere* (Firenze, La Nuova Italia, 1989).

⁴⁰³ Gianna Marrone ritiene che l'illustrazione svolga un ruolo determinante nella costruzione del piacere di leggere, «sia perché permette al bambino di avvicinarsi al libro ancor prima di saper leggere, sia perché rende il rapporto con la lettura più piacevole e distensivo»; a suo avviso, infatti, «l bambino si avvicina con grande spontaneità a tutto ciò che è molto illustrato e molto colorato, è attratto dal movimento delle linee disegnate che permettono un dialogo comunicativo più diretto e immediato rispetto a quello offerto dalle linee statiche della parola scritta» (G. Marrone, *Leggere a fumetti*, Roma, Edizioni Seam, 1999, p. 20).

lettura e trova in Calvino, Bichsel, Pitzorno, Pennac e Pontremoli dei fieri e indipendenti compagni di lotta, coi quali condivide l'idea che l'esperienza della lettura sia tale da coinvolgere tutti i sensi – essendo per questo motivo legittimamente chiamata “sensuale” – e che nell'educazione continuo anche, e non poco, fattori non razionali, tra i quali, in particolare, il principio del piacere. Lo stesso Umberto Eco ha avuto modo di sottolinearlo, laddove auspicava, anche nel contesto scolastico, una attivazione della curiosità linguistica dei ragazzi attraverso la dimensione del gioco e del godimento, in linea con la dimensione ludica che ha da sempre caratterizzato la produzione letteraria degli scrittori di tutti i tempi⁴⁰⁴.

Se dunque non è possibile insegnare il gusto di leggere è però forse possibile provare a creare le condizioni – magari anche attraverso forme di scrittura libera applicate all'esperienza della lettura – perché qualcuno abbia l'occasione di scoprirlo; senza alcuna certezza ovviamente, ma con la speranza che lo si possa fare: fiducia e speranza – ricorda infatti Fish nelle pagine conclusive di *C'è un testo in questa classe?* – sono atteggiamenti irrinunciabili per chiunque scelga il lavoro dell'insegnante.

La necessità di non perdere mai la speranza nelle possibilità trasformative dell'agire educativo non deve però significare miopia nei confronti della realtà; una realtà che pare davvero preoccupante se si considera l'analisi dei dati Istat relativi alla lettura in Italia nel 2006 pubblicata da Angelo Morrone e Miria Savioli che, a proposito dei giovani che non leggono, osservano in maniera perentoria:

I giovani non leggono [...] non perché preferiscono fare altro ma perché vivono in contesti familiari in cui non gli viene dato lo stimolo né la possibilità di leggere e non esistono, in Italia, meccanismi che possano riequilibrare questo svantaggio. Il ruolo della scuola è, infatti, quasi nullo nello smussare le differenze che derivano dal nascere in un ambiente familiare svantaggiato...⁴⁰⁵

⁴⁰⁴ «La scuola come gioco, piacere, divertimento. In cui non solo si impara, ma si fa quello che gli scrittori di tutti i tempi hanno fatto, si capiscono le potenze bifide, esplosive del linguaggio; e col linguaggio si esplorano i meandri della coscienza» (cfr. U. Eco, *La bustina di minerva*, “L'Espresso”, 23 febbraio 1985; ora riadattato e pubblicato come introduzione a E. Zamponi, *I draghi locopei*, Torino, Einaudi, 1986).

⁴⁰⁵ A. Morrone, M. Savioli, *La lettura in Italia*, cit., p. 57.

1.2. Il concetto di *textum*

Dalla linea generale di uno stampato, dai particolari di esso, dalla combinazione ingegnosa dei fregi e dei caratteri emana un senso di armonia che per il suo carattere geometrico e per essere il risultato di una pura combinazione di linee potrebbe paragonare a una vera e propria architettura, e, se i critici volessero interessarsi più da vicino al moderno rinnovarsi della tipografia nostra, quali improvvisi meraviglie rivelerebbero loro queste leggiadre città edificate con caratteri, queste costruzioni ora graziose, ora solenni, ora bizzarre, composte con semplici segni dal lavoro diligente di artisti spesso anonimi od oscuri!⁴⁰⁶

A. Rubino

Le ricerche di Roberta Cardarello sulla lettura delle immagini riguardano prevalentemente l'infanzia, riferendosi dunque a lettori più piccoli e molto meno esperti di quelli delle ultime classi della Scuola Primaria, ma le sue osservazioni sulla ricchezza delle operazioni cognitive implicate, soprattutto in relazione alla necessità di una integrazione tra le informazioni offerte da elementi verbali e iconici nei libri illustrati, sono valide anche in relazione ai processi di lettura e comprensione di libri rivolti a un pubblico di lettori più esperti, mettendo in luce la natura complessa del libro inteso come *textum*, organica tessitura di segni da decifrare e interpretare in vista della costruzione di un senso⁴⁰⁷.

Il linguaggio dei libri illustrati, a maggior ragione quando rivolti a un pubblico con competenze di lettura già sviluppate come quello dei lettori delle classi quarte e quinte della Scuola Primaria, è infatti un linguaggio ibrido fatto di parole e figure che vanno messe in relazione per poter essere completamente decifrate, comprese e infine godute;

⁴⁰⁶ A. Rubino, lettera a Raffaello Bertieri pubblicata su "Il Risorgimento Grafico", Anno VI, n. 4, ottobre 1908, p. 54.

⁴⁰⁷ Cfr. R. Cardarello, *Figure nuove, esplorazione e comunicazione*, in L. Lumbelli (a cura di), *La novità come risorsa educativa*, Milano, Franco Angeli, 1983; *Incoraggiare a guardare: la comunicazione dell'insegnante e il libro di figure*, in L. Lumbelli (a cura di), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1988; *Per far riflettere su testi visivi*, in C. Marengo, G. Mondelli (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1991; *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Firenze, La Nuova Italia, 1995; *La lettura delle figure: qualità dell'immagine e comprensione*, in N. Paparella (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della formazione. Atti del III Congresso Scientifico SIRD*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2002.

risultano illuminanti, in questa prospettiva, le parole con cui la Cardarello, nel suo lavoro sulla prima formazione del lettore, ricorda come generalmente si ritenga che il ruolo delle figure nei libri illustrati per bambini sia quello di attivare l'interesse del piccolo lettore o tutt'al più di fungere da momento di riposo dalle fatiche intellettuali della lettura vera e propria, sostenendo però che in realtà esse assumono delle funzioni non meno complesse – dal punto di vista cognitivo – di quelle rivestite dal testo: la parte iconica dei libri per i piccoli, infatti,

risponde non solo ad esigenze attentive, ma può svolgere un ruolo importante nell'attivazione del processo di lettura sia in quanto è essa stessa un groviglio di segni da leggere, sia per il ruolo di integrazione del testo scritto che svolge.⁴⁰⁸

Inoltre, prosegue la Cardarello, quando l'integrazione tra parti verbali e parti figurate di un libro è meditata e non affidata al caso, «siamo in presenza di una autentica costruzione testuale in cui le immagini aggiungono al loro ruolo esornativo un ruolo più evidentemente semiotico»⁴⁰⁹; è un contesto, quello del libro illustrato, nel quale il lettore, anche se giovane «viene spinto a cercare il senso, i legami tra l'immagine e il testo verbale, riconoscendo progressivamente sia la coesione sia la coerenza del testo»⁴¹⁰. Il testo, in questo senso, può dirsi propriamente *textum*, ovvero tessitura di segni – verbali e non verbali – che si intrecciano gli uni agli altri come i fili di un tessuto, dando forma e colore a una trama di senso che per essere colta e apprezzata nella sua pienezza necessita di una visione d'insieme che non tralasci alcun elemento: perché si tratta di un disegno in cui ogni filo gioca la sua parte, per quanto piccola.

E ciò è a maggior ragione vero per i lettori bambini, come ricorda Giovanna Zoboli:

i bambini non percepiscono forma e contenuto come disgiunti. Per loro il libro è un oggetto unitario la cui essenza è inestricabile dalla sua presenza materiale, concreta. Non c'è una parte che prevalga sull'altra: le parole, le figure, la carta, la copertina ecc. Tutto ciò che compone il libro, fa parte dell'esperienza della lettura. Ogni sua componente viene letta come significativa e inscindibile dall'unità. Questa modalità di percepire fa sì che la cosa più importante per il bambino sia l'esperienza del libro. La comprensione del suo "contenuto" è solo uno dei molti

⁴⁰⁸ R. Cardarello, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, cit., p. 96; l'immagine, prosegue la Cardarello, va infatti «assunta a tutti gli effetti come una componente del testo, quando c'è, sulla quale si deve esercitare l'attività di decodifica e di integrazione con il testo verbale e non va intesa come supporto garantito alla comprensione del testo perché la sua decodifica semantica non è automatica nel bambino» (ivi, p. 188).

⁴⁰⁹ Ivi, pp. 99-100.

⁴¹⁰ Ivi, p. 100.

aspetti di tale esperienza, e da essa indivisibile dal punto di vista sia cognitivo sia esistenziale.⁴¹¹

Sebbene il discorso della Cardarello, dal quale abbiamo preso le mosse, riguardi lettori alle prime armi e si riferisca primariamente agli aspetti cognitivi del processo della lettura e non a quelli relativi all'allestimento, peraltro inevitabile, di una sceneggiatura iconica della mente del lettore, l'idea di *textum* a cui la studiosa guarda è estremamente utile anche per comprendere il complesso meccanismo testuale che presiede alla costruzione dei libri rivolti a lettori esperti: libri in cui il testo è accompagnato da un apparato iconografico la cui leggibilità non può mai essere data per scontata, e che per questo motivo va inteso come un vero e proprio sistema di segni che possono anche essere allusivi e misteriosi, ma tali da mettere in moto la curiosità e l'intelligenza di chi tenta di decodificarli e comprenderne il senso, non sempre e non necessariamente chiaro al primo sguardo, nemmeno per un adulto. Specialmente negli ultimi anni, in Italia, si è visto un fiorire di pubblicazioni, soprattutto grazie al lavoro e all'intraprendenza di case editrici giovani e particolarmente attente al linguaggio iconico e alla sua interazione con quello verbale, che dimostrano la ricchezza delle possibilità espressive del libro illustrato anche quando rivolto a lettori già competenti, tanto da suscitare in alcuni critici dubbi sul reale destinatario di tali proposte⁴¹². Ed è per questa ragione che possiamo applicare al linguaggio del libro illustrato, che ha la sua specificità proprio nell'interazione costante di parole e immagini, un'osservazione della Cardarello sul linguaggio in generale nei libri per bambini, e cioè che

il linguaggio, inteso come attività semiotica che include l'immagine, introduce il lettore all'esperienza fondamentale del testo, cioè di un tutto coeso e coerente, e lo avvia, in qualche modo, ad una pratica di testualità che sarà cruciale anche in futuro.⁴¹³

D'altra parte – prosegue la studiosa – «tutte le ricerche concordano nel riconoscere nell'attività di connessione delle informazioni un ruolo centrale nei processi cognitivi di

⁴¹¹ G. Zoboli, *La voce del libro. Sull' "ovvia" questione della forma e del contenuto*, cit., p. 26.

⁴¹² Mi riferisco, in particolare, ai libri pubblicati negli ultimi dieci anni da editori come Orecchioacervo e Topipittori, così come, più recentemente ancora, da Elliot; va però anche rilevato come pure le grandi case editrici che storicamente hanno dominato il mercato editoriale per i lettori più giovani, come Mondadori, Rizzoli e Salani, siano sempre più attente a questa dimensione della letteratura in cui l'elemento visivo non ricopre unicamente una funzione di tipo esornativo rispetto alla parte verbale e che pare rivolgersi a un pubblico ampio e stratificato, difficilmente riconoscibile in base ai soli criteri anagrafici.

⁴¹³ R. Cardarello, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, cit., p. 100.

comprensione», e dunque tale attività di ininterrotta integrazione tra le varie informazioni del testo fra loro e con le informazioni desunte da esperienze precedenti dei bambini costituisce l'essenza stessa della lettura⁴¹⁴.

Ma se il significato, come sostiene Fish, non è qualcosa di oggettivamente definito che si possa estrarre dal testo o comporre come un oggetto, connettendo tra loro le differenti informazioni veicolate da parole e figure, essendo piuttosto qualcosa di cui si fa esperienza nel corso della lettura, risulta evidente come anche gli elementi peritestuali presenti nei libri – tra i quali le figure rivestono un ruolo di spiccato rilievo – rientrino a pieno titolo negli elementi qualificanti dell'esperienza effettuata, configurandosi come sistema di segni alternativo e complementare a quello verbale, capace per di più di catalizzare facilmente l'attenzione e la curiosità del lettore, attivandone l'intelligenza interpretativa, così come, inevitabilmente, l'emotività. Quanto la dimensione della partecipazione emotiva sia di fondamentale importanza nei processi di sperimentazione e comprensione di ciò che si legge, è illustrato con estrema chiarezza dalle ricerche di Bruno Bettelheim e Karen Zelan sui lapsus di lettura, rivelatori della connessione serrata che vincola l'esperienza della lettura all'esperienza personale, soprattutto in lettori alle prime armi come quelli di una classe prima, in una fase della loro formazione in cui l'esperienza del mondo virtuale dischiuso dalla lettura è molto difficilmente separabile da quella della vita reale⁴¹⁵. Che l'esperienza della lettura abbia però il potere di innescare anche nei lettori adulti meccanismi di natura fondamentale proiettiva ed empatica – tali da influire in maniera significativa non solo sugli aspetti cognitivi e comunicativi dell'esperienza, ma anche sulla vita reale – non è dimostrato unicamente dalle figure paradigmatiche, e per molti aspetti patologiche, di Don Chisciotte ed Emma Bovary, o più divertenti, pur nella loro tragicità, come quella del calviniano Gian dei Brughi, ma anche, come abbiamo già avuto modo di illustrare, dalle riflessioni di scrittori come Proust e teorici della letteratura come Jauss, che individua uno dei tratti specifici dell'esperienza della lettura, in quanto esperienza estetica, proprio nel suo configurarsi come un godimento di sé nel godimento dell'altro che conduce a una

⁴¹⁴ Ivi, p. 191.

⁴¹⁵ Cfr. B. Bettelheim, K. Zelan, *Imparare a leggere*, cit., pp. 87-124; «A quest'età il bambino è incapace di separarsi dai personaggi, fatti o situazioni di cui legge, ed ha bisogno che essi si conformino alla sua visione delle cose, gratificando i suoi desideri e non suscitando le sue ansietà. Egli proietta le sue preoccupazioni emotive sulla parola stampata. Avendo ancora molto meno esperienza in fatto di autocontrollo in generale, non ha ancora imparato a separare la parola stampata dai sentimenti che essa suscita in lui» (ivi, p. 93).

comprensione di sé nell'esperienza dell'altro⁴¹⁶. Roberto Denti osserva in proposito come Paco Ignacio Taibo II sia stato capace di sintetizzare splendidamente il senso della narrativa nel mondo contemporaneo:

Se il romanzo serve a qualcosa è per raccontarci come erano gli altri che noi non abbiamo potuto essere.⁴¹⁷

Se, d'altra parte, il ragionamento della Cardarelli sull'essenza della lettura, intesa come ininterrotta attività di integrazione delle informazioni offerte dal testo, vale per qualunque tipo di libro, sia esso corredato oppure privo di illustrazioni, a maggior ragione vale anche per i *picture book*, ovvero per quegli "albi" caratterizzati da una costitutiva interdipendenza tra linguaggio iconico e linguaggio verbale, che proprio in tale relazione hanno la loro specificità espressiva. Quello del *picture book*, infatti, è un vero e proprio genere letterario, per quanto impossibile da definire in relazione ai temi trattati, alle modalità espressive scelte o al pubblico di riferimento⁴¹⁸: un genere letterario che ha molti punti di contatto con l'universo della poesia e che trova in *Little Blue, Little Yellow* di Leo Lionni⁴¹⁹ e in *Where the Wild Things Are*⁴²⁰ di Maurice Sendak due modelli esemplari. Le radici del genere sono tuttavia assai profonde e ramificate, e rimandano a libri-oggetto più antichi che, in quanto concepiti in ogni loro parte – verbale e iconica – da uno stesso autore, attento alle possibili relazioni di senso che in essi si instaurano tra i linguaggi, possono esserne ragionevolmente considerati gli antenati: mi riferisco a opere pubblicate nei primi decenni del XX secolo come *Viperetta* di Antonio Rubino, ma anche ai successivi e ben più celebri *Le petit prince* di Antoine de Saint-Exupéry⁴²¹ e *La famosa invasione degli orsi in Sicilia* di Dino Buzzati⁴²². Oggetti letterari dominati da un'attenzione rigorosa alla qualità degli elementi peritestuali coinvolti, libri in cui non soltanto la presenza di illustrazioni, ma l'organizzazione stessa dei materiali verbali e iconici nello spazio della pagina, di cui

⁴¹⁶ Cfr. H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, vol. I, cit., pp. 87-107.

⁴¹⁷ Citato in R. Denti, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, cit., p. VIII.

⁴¹⁸ Cfr. R. Valentino Merletti, *Il "picture book", questo sconosciuto*, in "Liber. Libri per bambini e ragazzi", a. XVII, n. 61, gennaio-marzo 2004, pp. 17-21.

⁴¹⁹ L. Lionni, *Little Blue, Little Yellow*, New York, Obolensky, 1959 (tr. it. *Piccolo blu, piccolo giallo*, Milano, Emme Edizioni, 1967).

⁴²⁰ M. Sendak, *Where the Wild Things Are*, New York, Harper & Row, 1963 (tr. it. *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Emme Edizioni, 1981).

⁴²¹ A. Saint-Exupéry, *Le petit prince*, New York, Reynal & Hitchcock, 1943 (tr. it. *Il piccolo principe*, Milano, Bompiani, 1949).

⁴²² D. Buzzati, *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, Milano, Rizzoli, 1945.

anche la tipologia del carattere scelto o la misura dello spazio bianco intorno al testo sono emblema, ha un'importanza e un significato tali da travalicare il puro compiacimento estetico dell'impaginatore e del lettore, riguardando piuttosto i tempi e i meccanismi stessi della lettura, che essi contribuiscono a regolare e scandire, facendo di tali libri l'occasione di esperienza di un luogo "altro", uno spazio immaginario e simbolico – un «bosco» direbbe forse Giuseppe Pontremoli – nel quale è bello potersi muovere con agio, senza fretta né costrizioni, e magari, addirittura, perdersi.

Ogni libro, inteso secondo questa prospettiva, diventa un luogo misterioso nel quale le strade percorribili non sono mai certe, ma non per questo meno invitanti o vuote di senso, un luogo mutevole nel quale ogni lettore trova uno specchio opaco e inesauribile della propria realtà interiore; un luogo nel quale lo spazio – lo spazio della pagina, intendo, nel quale parole e figure sono collocate secondo una certa disposizione o idea – diventa tempo, tempo che l'occhio impiega per scoprire il territorio nel quale si muoverà in cerca di senso, ma anche tempo dell'ascolto e della riflessione, pausa necessaria alla digestione delle parole e delle frasi, così come delle immagini: un tempo che è impossibile quantificare – «leggere è cancellare il prezzo del tempo» scrive ancora Pontremoli⁴²³ –, perché è possibile stabilire il momento d'inizio della lettura, ma certo non la fine.

La felicità dell'ascolto, infatti, come ricorda Blanchot nel capitolo iniziale del *Libro a venire*, sta proprio nel suo configurarsi come vagabondaggio senza meta, e non viaggio, nei meandri del racconto, «navigazione felice, infelice» che obbedisce a un unico imperativo, a un'unica parola d'ordine, «che ogni illusione a una meta e a una destinazione sia esclusa»⁴²⁴:

Cambiare direzione di continuo, andare come a caso e sfuggendo ogni meta, con un moto irrequieto che si trasforma in distrazione beata, tale è la sua prima e più certa giustificazione. Fare del tempo umano un gioco e del gioco un'occupazione libera, spogliata d'ogni interesse immediato e d'ogni utilità, essenzialmente superficiale e capace tuttavia, muovendosi in superficie, di assorbire tutto l'essere, non è poco.⁴²⁵

Come avrebbe ribadito, nel contesto culturale italiano, anche Gianni Rodari, ponendo le premesse per l'attacco sferrato vent'anni più tardi da Ermanno Detti nei confronti delle pratiche di lettura imposte dalla scuola.

⁴²³ G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, cit., p. 42.

⁴²⁴ M. Blanchot, *Il libro a venire* [1959], Torino, Einaudi, 1969, p. 15.

⁴²⁵ *Ibidem*.

2. La ricerca sul campo: ragioni di una scelta

In forza di letture sempre più orientate nel senso di una didattica della letteratura e rapporti sempre più fitti e di reciproco scambio con i docenti insieme ai quali lavoro in Facoltà e con gli studenti che seguo a Formazione primaria⁴²⁶, l'approccio al mio oggetto di ricerca si è progressivamente modificato. Ho sospeso le indagini sulla storia della letteratura per l'infanzia che stavo allora conducendo, indagini di natura storico-critica su quelli che ritengo modelli esemplari di un certo tipo di rapporto tra linguaggio verbale e linguaggio iconico, e ho iniziato a pensare che non avrei potuto procedere nel lavoro di ricerca intrapreso col Dottorato se non avessi cominciato anche ad assumere un altro tipo di prospettiva; stavo cioè cominciando a sentire con sempre maggiore intensità la necessità di un decentramento prospettico rispetto all'oggetto della mia ricerca. Ho capito che non mi sarebbe stato possibile mettere a fuoco il rapporto tra lo spazio della pagina e la mente del lettore, nell'ottica di una rinnovata didattica della letteratura nella Scuola Primaria, finché non avessi indagato in maniera diretta il modo in cui i lettori bambini percepiscono e vivono i libri che leggono; soltanto attraverso un'esplorazione condotta sul campo avrei potuto infatti, così almeno speravo, iniziare a farmi un'idea non puramente libresco del modo in cui le parole si trasformano in immagini nella loro mente e, ancora, se e come gli elementi non testuali ma peritestuali dei libri – tipologia e dimensioni del supporto, presenza di illustrazioni e altre figure, ampiezza di margini e scelte tipografiche, organizzazione spaziale del testo – interferiscano con il processo di lettura agendo sul “cinema mentale” del lettore. Gradualmente mi sono così reso conto di come fino a quel momento, sebbene avessi lavorato con rigore filologico e dunque in maniera metodologicamente ineccepibile secondo quelli che erano stati fino ad allora i miei criteri di ricerca, in realtà avessi fondato il mio lavoro storico-descrittivo su una prospettiva in certa misura “errata”, o comunque deformante, quella cioè di un lettore adulto che non è il destinatario naturale degli oggetti sui quali esercitavo il mio giudizio critico⁴²⁷. In quanto adulto, la mia capacità di “leggere” le immagini e metterle in relazione alle parole presenti nel libro è

⁴²⁶ Dai quali mi sono giunti spesso interessanti suggerimenti di lettura, ma che pure hanno favorito, con le loro difficoltà di scrittura, la nascita di molteplici domande sull'importanza della costruzione di un rapporto positivo con la lettura (e la scrittura) capace di resistere agli effetti “devastanti” della scuola secondaria di primo e secondo grado.

⁴²⁷ Per quanto, in verità, in parte lo sia, dal momento che spesso è l'adulto a scegliere i libri per i propri figli e naturalmente lo fa secondo quelli che sono i suoi criteri valutativi: cosa che rende ancora più delicata la questione.

infatti molto differente da quella di un bambino, la cui esperienza in tal senso è inevitabilmente più limitata, rendendo meno automatico l'atto stesso di decifrazione e di comprensione delle forme e, conseguentemente, del testo, inteso come vero e proprio *textum* – comprendente dunque anche elementi non verbali – nel suo complesso.

Il passo da fare, a questo punto, è diventato quindi quello di provare a decentrarmi, di lasciare il più possibile spazio alle voci dei bambini: cosa che non ha implicato la necessaria abiura dell'ipotesi da cui ero partito, relativa all'influsso degli elementi peritestuali sull'immaginazione produttiva del lettore, che continuavo (e continuo) a ritenere legittima, ma piuttosto l'esigenza, non più prorogabile, di guardare le cose anche secondo un'altra prospettiva⁴²⁸. Le suggestioni derivate dalle letture di orientamento squisitamente didattico e psico-pedagogico sono state in questo senso fruttuose, costringendomi non solo a rivedere il mio modo di considerare il problema ma mettendomi anche a disposizione nuove prospettive metodologiche e specifici strumenti d'indagine – come la discussione in grande gruppo e il questionario a risposte aperte, di cui avrei successivamente fatto uso – che non facevano parte del mio bagaglio culturale, ma che sono state di importanza decisiva nella parte della ricerca svolta sul campo: orientata non solo a una valutazione di modalità e qualità dell'influenza esercitata dagli elementi peritestuali sulla costruzione della sceneggiatura iconica nella mente del lettore bambino, ma anche, in ultima analisi, sulla ricezione del libro, inteso come oggetto, nel suo complesso. Una ricerca, dunque, intesa come un'immersione nell'esistente, che desideravo cogliere in tutta la sua concretezza e irriducibilità, per poter eventualmente fare del mio lavoro di ricerca il punto di partenza per la trasformazione delle pratiche didattiche agite nelle classi di riferimento.

La ricerca empirica in ambito pedagogico muove – come qualunque tipo di ricerca – da una domanda, una curiosità, un dubbio. A caratterizzarla rispetto ad altre prospettive è il fatto che la domanda originaria ha a che fare con i luoghi educativi, l'esperienza diretta degli eventi, la realtà materiale del fenomeno educativo: in una parola, le

⁴²⁸ In un'ottica secondo la quale differenti prospettive o metodi d'indagine non si escludano affatto, ma anzi si completino vicendevolmente, offrendo una più ricca visione dell'oggetto indagato che – in quanto complesso – non può essere colto che tramite una molteplicità di prospettive. Ed è significativo, in questo senso, il fatto che questa esigenza di un atteggiamento di tipo inclusivo anziché esclusivo, in merito alle prospettive dalle quali si osserva un determinato oggetto d'indagine, sia sentita in maniera sempre più universale, in settori della ricerca anche molto distanti tra loro (cfr. Y.S. Lincoln, E.G. Guba, *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Handbook of qualitative research (Second Edition)*, Thousand Oaks (Ca), Sage Publications, 2000, pp. 163-188).

pratiche. Un singolo fatto, accadimento o dettaglio che accende la curiosità può diventare il punto di partenza per un lavoro di osservazione più mirata, di individuazione degli strumenti e delle modalità di descrizione e di analisi, di raccolta ed elaborazione dei dati, di formulazione di ipotesi e tentativi di spiegazione che alla fine può anche consentire al ricercatore, o ai ricercatori, di decidere di intervenire sulla realtà osservata con finalità di tipo trasformativo ⁴²⁹.

Questa dimensione di rapporto con le pratiche dell'educazione, con i luoghi, gli strumenti e le persone che quotidianamente agiscono in ambito educativo è una delle caratteristiche salienti della ricerca pedagogica, che Luigina Mortari, in *Cultura della ricerca e pedagogia*, sottolinea efficacemente fin dalla prima pagina, collegandola alla particolare natura del sapere educativo:

La ricerca pedagogica [...] è finalizzata alla costruzione del sapere dell'educazione, un sapere prassico che trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa.⁴³⁰

Un «sapere prassico» orientato alla trasformazione delle pratiche di insegnamento nella loro concretezza, e dunque legato non solo a un contesto generale di tipo storico-culturale, ma anche, spesso, a una dimensione più ridotta, circoscrivibile, dinamica come quella di una singola scuola, classe o gruppo di riferimento. La ricerca didattica – che nasce nell'ambito empirico della ricerca pedagogica – rappresenta, in questo senso, uno dei “luoghi” in cui si coglie in maniera più evidente il rapporto indissolubile che lega – nell'universo dell'educazione – la dimensione pratica a quella speculativa.

Il fatto di essere un sapere «prassico» non significa, tuttavia, che i risultati delle ricerche condotte nel suo ambito possano portare alla stesura di ricettari relativi alle pratiche capaci di fornire indicazioni operative valide in qualsivoglia contesto. Quello che il sapere educativo può proporre sono piuttosto «indicazioni dal valore ipotetico» che possono essere d'aiuto nell'interpretazione di casi specifici: la sua caratteristica distintiva è infatti di essere un sapere «provvisorio, sempre aperto a ulteriori formulazioni che meglio interpretino l'essenza della pratica educativa»⁴³¹.

⁴²⁹ Cfr. S. Mantovani, *Problemi, possibilità e limiti della ricerca sul campo in educazione*, in Id. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1998, pp. 1-34.

⁴³⁰ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007, p. 11.

⁴³¹ *Ibidem*.

L'importanza che anche la dimensione empirica assume nell'ambito della ricerca pedagogica era stata già colta, al principio del secolo scorso, da John Dewey, che ne sottolineava la necessità proprio in vista degli obiettivi specifici di tale ricerca, che sono di tipo trasformativo e non puramente speculativo. I contributi forniti dalla ricerca empirica mettono infatti a disposizione dati a cui la pura teoresi non può attingere e che servono anche a fornire i riscontri necessari alla verifica delle teorie elaborate⁴³²: il rapporto tra la ricerca teoretica e quella empirica è dunque ineludibile nell'ambito di una filosofia dell'educazione, e deve funzionare «secondo una logica di tipo dialogico-ricorsivo che produca un continuo rimodularsi dell'una rispetto all'altra nella forma di una reciprocazione evolutiva»⁴³³. Quella stessa logica che, nell'ambito della ricerca didattica, porta «da una prassi, supportata da una teoria più o meno consapevole, all'elaborazione di una nuova teoria che condurrà a una nuova prassi», secondo un processo che non arriverà mai a una risoluzione definitiva.

Quando la ricerca pedagogica si sviluppa lontano dalle pratiche, e dunque senza misurarsi con l'esperienza viva, si risolve in discorsi inutili, incapaci poi di restituire una misura reale per l'agire educativo.⁴³⁴

Solo a partire da una conoscenza dell'esistente è dunque legittimo immaginare margini e possibilità di trasformazione delle pratiche, che è l'obiettivo principale di una ricerca di tipo didattico: ed è questo il motivo che mi ha spinto a entrare in classe per effettuare un'esplorazione sul campo, con bambini in carne e ossa, che leggono o non leggono, amano o rifiutano i libri, desiderano inoltrarsi nello spazio-tempo speciale cui la lettura dà accesso o non riconoscono a tale esperienza alcunché di magico e seduttivo.

La necessità di un decentramento prospettico rispetto alla lettura del mondo abituale, che a un certo punto ho avvertito come improrogabile, è proprio una delle prerogative

⁴³² In *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929] (Firenze, La Nuova Italia, 1984), spiega Luigina Mortari, «egli sostiene la necessità, al fine di cogliere il reale nucleo della scienza dell'educazione, di guardare alla mente di chi opera a livello pratico nel settore educativo. Il ricercatore è chiamato a far emergere la visione e le idee dell'operatore, in quanto quest'ultimo è portatore di un sapere nascente dall'esperienza, guadagnato attraverso la riflessione costante nella pratica, creatore di una specifica cultura che coglie i problemi di senso interni all'azione pedagogica». Tale rapporto tra la comunità dei ricercatori e quella dei pratici, che deve essere improntato a un atteggiamento di reciproco rispetto nel riconoscimento delle disparità esistenti e nell'attribuzione delle rispettive competenze, consente la costruzione di una *local theory*, «dando luogo a un processo di apprendimento co-generativo e alla conseguente elaborazione di un quadro interpretativo non aprioristico o calato dall'alto ma fondato là dove le cose accadono» (L. Mortari, lezione al corso di Dottorato in "Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica", Milano, Università degli studi di Milano-Bicocca, 20 marzo 2007).

⁴³³ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 13.

⁴³⁴ *Ibidem*.

peculiari della ricerca empirica, al di là della differenza di prospettive, obiettivi e metodi dei singoli approcci, e si traduce in uno sforzo di apertura all'altro che implica la necessità di fare un passo indietro, di assumere un atteggiamento di grande umiltà nei confronti di chi ci sta di fronte e del suo vissuto; uno sforzo che è sintetizzato in maniera esemplare da quello che Silvia Kanizsa definisce “atteggiamento rogersiano”: un atteggiamento sotteso a tutta la ricerca, come modalità di muoversi in direzione dell'oggetto di indagine, che ha come punto fermo il rispetto dell'individuo, a prescindere dal quale non è data «la possibilità di comprenderlo, di coglierne il senso» e dunque, in seguito, di sviluppare un intervento con finalità trasformativa. Si tratta di un atteggiamento che trova le sue radici in un interesse autentico nei confronti del soggetto indagato e presuppone al tempo stesso uno sguardo di tipo a-valutativo così come una tensione di natura empatica verso l'altro, senza i quali non è possibile individuare «il reale punto di vista» di chi ci sta di fronte e «dotare poi di significatività condivisa il successivo intervento educativo»⁴³⁵. Nel mio caso, il «reale punto di vista» a cui desideravo lasciare l'occasione di emergere – adottando quell'atteggiamento di umiltà e ignoranza che Blanchot riteneva imprescindibile in ogni «autentico» atto di lettura – era quello dei bambini su libri e lettura, e ancor più precisamente sul loro modo di fare esperienza del rapporto che intercorre, nei libri illustrati, tra elementi verbali e non verbali.

Il desiderio di riuscire a far emergere «il reale punto di vista» dei bambini ha implicato una riflessione sugli strumenti e le metodologie più opportune da impiegare – che avrebbero rinviato, naturalmente, anche a problemi di ordine epistemologico e, più generalmente, filosofico⁴³⁶ – e sulla peculiarità del rapporto che, nell'ambito di un orizzonte di ricerca di tipo qualitativo, al quale guardavo con maggior interesse, il ricercatore stabilisce con il soggetto (o i soggetti) della sua indagine.

Rapporto sul quale insiste anche Luigina Mortari, riferendosi, nello specifico, alla “prospettiva partecipativa” che caratterizza la ricerca/azione, una prospettiva «che chiede al ricercatore di non occuparsi esclusivamente di conoscere una data realtà, ma di

⁴³⁵ S. Kanizsa, intervento al corso di Dottorato in “Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica”, Milano, Università degli studi di Milano-Bicocca, 17 aprile 2007.

⁴³⁶ «Metodologie e procedure di indagine costituiscono infatti l'aspetto più rivelatore delle caratteristiche di un certo campo di ricerca. Inoltre, se considerate al di là delle loro componenti di natura più squisitamente tecnica [...], rivelano implicazioni dirette di ordine epistemologico e dottrinale» (R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari, Laterza, 1990, p. 15).

porre i soggetti in condizione di trasformare la propria condizione»⁴³⁷. Perché ciò avvenga, tuttavia, come sottolinea Elisabetta Nigris, è necessario che fra il ricercatore e l'operatore sul campo si instauri un rapporto di sinergia, di reciproco scambio, che li veda coinvolti in uguale misura – sebbene con esigenze e competenze differenti – nel processo attivato, che presupponga il riconoscimento e il rispetto, da parte di entrambi, del ruolo e della funzione dell'altro. Solo così potranno essere salvaguardate alcune importanti istanze emotive: solo se il ricercatore saprà valorizzare l'esperienza dell'operatore, “ingaggiandolo” nella definizione di un progetto comune, questi si sentirà motivato sia a familiarizzare con gli aspetti scientifici del problema, maturando una crescente consapevolezza speculativa e metodologica, sia a dare il meglio di sé nella fase applicativa:

[...] grazie al loro coinvolgimento attivo, gli operatori saranno più responsabilizzati sia rispetto all'indagine vera e propria, sia alla successiva applicazione, evitando quelle resistenze che gli operatori mettono in atto quando si sentono esclusi e manipolati da chi decide della loro sorte.⁴³⁸

È proprio tale sinergia tra ricercatore e operatori sul campo ad aver caratterizzato la fase della ricerca condotta sul campo, che ha comportato una ridefinizione del mio ruolo di ricercatore, non più figura esterna che cerca di cogliere in modo oggettivo la realtà, ma soggetto implicato in un processo trasformativo che coinvolge tutti i soggetti, ricercatore incluso.

⁴³⁷ L. Mortari, “La cultura della ricerca e la pedagogia”, intervento al corso di Dottorato in “Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica”, Milano, Università degli studi di Milano-Bicocca, 20 marzo 2007.

⁴³⁸ E. Nigris, *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, cit., p. 174.

3. La ricerca sul campo: tempi e contesti

La ricerca condotta sul campo si è sviluppata in due fasi, coinvolgendo dieci classi della Scuola Primaria (sei quarte e quattro quinte) di quattro scuole di Milano e provincia nell'arco di tre anni accademici⁴³⁹, tra la primavera del 2008 e l'inverno del 2010.

Le scuole che hanno deciso di aderire al progetto sono due scuole di Milano, la "Sandro Pertini" di via Thomas Mann e la "Cavalieri" di via Ariberto, e due scuole di Bollate, la "Rosmini" di via Diaz e la "Montessori" di via Montessori. Si tratta di scuole con bacini di utenza assai differenti tra loro: quello della scuola di via Ariberto, in una zona centrale di Milano, è decisamente medio-alto, con alunni per lo più appartenenti a famiglie socio-culturalmente avvantaggiate (i genitori dei bambini sono spesso avvocati, medici, professori, designer...); quello della scuola di via Thomas Mann, alla periferia nord di Milano, in una zona recentemente rivitalizzata dalla nascita e dalla crescita del polo universitario della Bicocca, è al contrario medio-basso, se non addirittura basso, con bambini i cui genitori hanno raramente un titolo di studio superiore al diploma di maturità, non superando nella maggior parte dei casi quello della licenza media; le due scuole di Bollate, infine, si pongono nel mezzo e, pur con le debite differenze e specificità, sono frequentate da bambini appartenenti a famiglie della classe media (i genitori sono per lo più impiegati).

La prima fase della ricerca, di natura puramente esplorativa, ha riguardato tutte e dieci le classi ed è stata condotta tra l'aprile del 2008 e il marzo del 2009. Attraverso la somministrazione di un questionario a risposte aperte sull'esperienza della lettura e sul significato attribuito dai bambini al rapporto tra parole e figure nei libri da loro conosciuti ho cercato di tracciare un primo quadro generale, per quanto limitato a un "campione" di dieci scuole soltanto, relativo al rapporto tra bambini e libri nel secondo ciclo della Scuola Primaria. Il questionario, al quale hanno risposto in forma scritta, è stato somministrato, nel complesso, a 194 bambini (101 maschi e 93 femmine).

La seconda fase della ricerca sul campo è nata in seguito a una prima lettura "trasversale" dei dati raccolti ed è stata condotta tra il novembre del 2008 e il giugno del 2009 in due classi soltanto, la 4° B della scuola di via Ariberto, a Milano, e la 5° B della scuola di via Montessori a Bollate, grazie alla disponibilità e all'interesse delle due

⁴³⁹ Anni accademici 2007-2008, 2008-2009 e 2009-2010.

maestre nei confronti del progetto; nella scuola di via Thomas Mann, dove già non era stato semplice, per le maestre, trovare tempo da dedicare alla compilazione del questionario, la ricerca si è limitata alla sola fase esplorativa.

Questa seconda fase del lavoro, che ha assunto le caratteristiche di una ricerca didattica intesa a favorire, per un verso, una trasformazione dello sguardo dei bambini nei confronti del ruolo svolto delle immagini nei libri illustrati e, per l'altro, a fornire l'occasione di un primo avvicinamento alla scoperta del piacere di scrivere, è stata articolata in dodici incontri per classe, condotti in presenza e con il supporto delle due insegnanti coinvolte, secondo il modello della ricerca partecipata⁴⁴⁰.

⁴⁴⁰ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, cit., pp. 136-144.

4. La fase esplorativa: dal lettore ideale al lettore reale

Obiettivo principale della prima fase della ricerca condotta sul campo è stato quello di effettuare una prima ricognizione sulle esperienze di lettura di bambini “reali”, al di là delle rappresentazioni che se ne danno nei più aggiornati studi di settore⁴⁴¹. Per capire se la mia ipotesi sull’importanza degli elementi peritestuali nella configurazione dello spazio-tempo suscitato dalla lettura era valida, per lo meno in certa misura, e se poteva essere validata da una qualche forma di riscontro empirico volevo provare a immergermi nella concretezza delle abitudini e dei gusti dei bambini. Desideravo inoltre riuscire a guardare il mondo della letteratura per l’infanzia, che studio da anni, con occhi differenti da quelli coi quali ero abituato a guardare, e cioè quelli di adulto educato a prestare attenzione anche ai dettagli più minuti del libro inteso come *textum* nel suo senso più ampio: non solo dunque in quanto tessitura di segni verbali o iconici da osservare e decifrare in vista della costruzione di un senso, in linea con la prospettiva assunta da Roberta Cardarello, ma come un sistema ancora più complesso di elementi – esperibili anche con altri sensi oltre a quello della vista, certo predominante, e cioè il tatto, oppure l’olfatto – i quali tutti insieme contribuiscono ad accendere il desiderio di prendere in mano un libro e iniziare a sfogiarlo, innescando l’immaginazione del lettore.

Dal momento che desideravo condurre un tipo di esplorazione in cui le esperienze di lettura dei bambini, con tutte le sfumature e le particolarità individuali che le contraddistinguono, non andassero perse trasformandosi in meri numeri da trattare statisticamente, ho guardato agli strumenti di indagine utilizzati nell’ambito della ricerca empirica di matrice qualitativa, attenta alla profondità e agli elementi idiografici e irriducibili dei dati raccolti, significativi in quanto tracce o segnali dei fenomeni indagati più che come modelli esplicativi oggettivamente verificabili e universali.

⁴⁴¹ Mi riferisco, in particolare, alle rilevazioni sulla lettura effettuate da Doxa Junior, Istat, Ipsos e Pisa-Ocse nel 2006, riportate da Domenico Bartolini e Riccardo Pontegobbi nell’ambito di una riflessione sullo stato dell’editoria e della lettura in Italia pubblicata nel marzo del 2008 (cfr. D. Bartolini e R. Pontegobbi, *In equilibrio critico. Evidenze e paradossi del panorama editoriale*, “Liber. Libri per bambini e ragazzi”, n. 77, Gennaio-Marzo 2008, pp. 17-27); per avere un quadro più preciso sulla questione e, soprattutto, sulla sua evoluzione negli ultimi dieci anni, si vedano *I lettori di libri in Italia. Comportamenti e atteggiamenti degli italiani nei confronti della lettura* (Roma, Istat, 1998) e il più recente *La lettura in Italia. Comportamenti e tendenze: un’analisi dei dati Istat 2006* (Milano, Editrice Bibliografica, 2008), a cura di A. Morrone e M. Savioli.

Per indagare in questa direzione l'esperienza del bambino lettore avrebbe potuto essermi di grande utilità il ricorso a forme di test non strutturato come il WAY (*Who Are You*)⁴⁴², concepito però con domande sulla percezione del libro come oggetto, sia reale che simbolico⁴⁴³, oppure delle interviste in profondità che avrebbero consentito all'intervistato il tempo di ripescare dalla memoria vissuti legati al proprio rapporto con l'oggetto libro⁴⁴⁴. È a partire da questi due modelli di riferimento che ho costruito un questionario a risposte aperte, da somministrare individualmente, al quale i bambini hanno risposto per iscritto.

4.1. Il questionario a risposte aperte come strumento di indagine

Tra gli strumenti d'indagine offerti dalla ricerca qualitativa ho scelto quello del questionario a risposte aperte somministrato individualmente perché ritenevo che mi avrebbe consentito di ascoltare non solo la voce di una classe, ovvero di una piccola «comunità interpretativa», per usare l'espressione di Fish, ma quella di ciascun bambino; in questo modo, infatti, anche i bambini più timidi, o comunque meno propensi a esporsi all'interno del gruppo classe avrebbero avuto l'occasione di esprimere il proprio pensiero, senza il timore di essere prevaricati dai compagni più esuberanti o esibizionisti. Per di più, rispetto all'interazione dialogica tipica dell'intervista in profondità, che era stato il primo strumento d'indagine da me ipotizzato, o alla discussione in grande gruppo, la scrittura consente all'intervistato di gestire in maniera più autonoma il tempo della riflessione, di fermarsi ogni volta che lo ritenga opportuno senza l'imbarazzo che un silenzio prolungato – dovuto alla necessità di pensare prima di formulare una risposta – potrebbe generare in un contesto di intervista o di discussione collettiva; senza considerare il fatto che lo sforzo richiesto dalla scrittura spinge inoltre, normalmente, a una migliore organizzazione del pensiero, se non addirittura a una sua ristrutturazione⁴⁴⁵.

⁴⁴² Cfr. L. Formenti, *“Mi presento: dimmi chi sono”*. *Giochi cognitivo-relazionali di autopresentazione*, in Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998, pp. 67-72.

⁴⁴³ Per esempio: Che cos'è un libro? Chi sei tu quando leggi? Etc...

⁴⁴⁴ Per esempio: Qual è il primo libro che ricordi di aver avuto tra le mani? Ricordi qualche esperienza di lettura che ti ha fatto provare piacere? Ci sono delle condizioni particolari che favoriscono in te la nascita del desiderio di leggere? Etc...

⁴⁴⁵ Il fatto di scrivere – osserva Silvia Kanizsa ragionando su vantaggi e svantaggi offerti dalle differenti modalità di registrazione dei dati durante un'intervista – è normalmente vissuto sia dall'intervistatore sia

L'intervista in profondità, a cui avevo pensato in un primo momento, avrebbe avuto il calore della presenza e dell'immediatezza, caratteristico dell'interazione orale, offrendo in più la possibilità, all'intervistato, di tornare su quanto detto e specificarlo meglio⁴⁴⁶, così come all'intervistatore di manifestare il proprio interesse per le risposte ottenute, motivando l'intervistato ad aprirsi maggiormente⁴⁴⁷, oppure di sollecitare approfondimenti, prendendo magari, addirittura, direzioni impreviste e non per questo meno interessanti. Non sarebbe stato possibile, però, condurre un'esplorazione di questo tipo, da solo, con i numeri che avevo in mente.

Visto che volevo farmi un'idea che fosse il più possibile ampia delle esperienze di lettura dei bambini del secondo ciclo della Scuola Primaria, non mi pareva infatti legittimo limitare la mia ricognizione a una o due classi soltanto e per questo motivo avevo tentato di costruire un campione che, per quanto non rappresentativo della popolazione italiana, e nemmeno di quella lombarda, fosse tuttavia rappresentativo di una popolazione per quanto possibile varia di bambini: un campionamento "teoretico", secondo la definizione data da Luigina Mortari, o "a scelta ragionata", come invece lo chiama Mario Cardano⁴⁴⁸, che mi potesse dare delle indicazioni utili a una prima messa a fuoco di alcuni fenomeni o emergenze ricorrenti, di alcune linee guida utili ai fini di orientare un futuro e più centrato lavoro di ricerca. Avrei in seguito, eventualmente, approfondito i temi rilevati nel corso di interventi didattici mirati o tramite interviste in profondità con pochi soggetti individuati come paradigmatici.

Rispetto all'intervista in profondità, condotta necessariamente con un numero molto limitato di soggetti, un questionario a risposte aperte mi avrebbe inoltre consentito di confrontare più soggetti tra loro e di costruire, così almeno immaginavo, alcune categorie di risposte sulle quali riflettere, come avviene anche con le interviste strutturate⁴⁴⁹: in aggiunta mi avrebbe anche permesso di raccogliere un numero molto

dall'intervistato come un «elemento di razionalità»; cfr. S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, cit., p. 51. Nel nostro caso, tuttavia, tale «razionalità» non dipende dall'azione cosciente dell'intervistatore che, nell'atto di annotare la risposta dell'intervistato, sceglie cosa omettere e cosa registrare, ma dal fatto che il tempo della risposta è gestito in maniera più autonoma dall'intervistato, che può così meditare maggiormente sulla risposta da dare o anche tornarci sopra, dopo averla scritta, per apporvi correzioni o modifiche prima di consegnarla all'intervistatore.

⁴⁴⁶ È proprio considerando questo aspetto che Platone, nel Fedro, difende le ragioni dell'oralità rispetto a quelle della scrittura.

⁴⁴⁷ «Un ascolto "caldo" e interessato è ciò che più spinge le persone a parlare» (S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, cit., p. 43).

⁴⁴⁸ Cfr. M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003, pp. 82-86.

⁴⁴⁹ Cfr. S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, cit., p. 55.

superiore di dati che, in qualche modo, avrei anche potuto provare ad analizzare con metodologie di tipo quantitativo.

Non avevo ancora capito che questo tentativo di meticciamiento tra modalità d'indagine caratteristiche dell'approccio qualitativo, come l'apertura delle risposte e l'attenzione alle sfumature individuali del vissuto dei soggetti indagati, implicata da certe domande del questionario, e aspetti tipici delle indagini di tipo quantitativo, come il calcolo delle occorrenze di un certo tipo di risposta, avrebbe originato una serie di problemi di difficile risoluzione nel momento in cui avessi iniziato l'analisi dei dati. Il mio desiderio di capire in che modo i bambini vivono l'esperienza della lettura e, ancor più, l'incontro con i libri in quanto oggetti – i tempi, i luoghi, i modi in cui tale relazione si dà – è stata evidentemente soverchiante rispetto a un'adeguata pianificazione dell'esplorazione che tenesse conto, fin dal principio, delle difficoltà che l'analisi di una massa di dati come quella che avrei raccolto (più di 10.000 risposte, spesso anche piuttosto articolate e difficilmente categorizzabili), avrebbe comportato.

4.2. La struttura del questionario

Il questionario, intitolato “Leggere o non leggere: questo è il dilemma!”, è articolato in tre sezioni relative, rispettivamente: alle differenti storie di avvicinamento all'universo del libro e alle abitudini di lettura tuttora consolidate; alle idee relative al rapporto tra parole, figure e altri aspetti tipografici dei libri; alla personale biblioteca di ciascun alunno⁴⁵⁰.

La prima sezione del questionario riguarda propriamente la lettura in quanto esperienza e svolge anche una funzione introduttiva alla riflessione sull'argomento che le sezioni successive articolano in maniera sempre più specifica. Dopo una prima domanda, di rito, sul fatto che leggere sia o meno una possibile fonte di piacere, sono collocate due domande relative alle esperienze passate dell'intervistato, riguardando la memoria del primo contatto con l'universo del libro e il più gratificante ricordo di lettura; ciascuna di queste due prime domande si articola in una serie di richieste di approfondimento della questione principale che ha lo scopo di portare alla luce alcuni

⁴⁵⁰ Si veda l'allegato A.

aspetti idiografici dell'esperienza compiuta, come l'occasione in cui tale incontro si è dato o i dettagli dei libri citati rimasti maggiormente impressi nella memoria.

Seguono quattro domande, a loro volta articolate in una serie ulteriore di richieste di approfondimento o specificazione, relative agli aspetti emotivi implicati nell'esperienza e alle condizioni in cui normalmente si dà: da una prima domanda sulla libertà di accesso alla lettura e sulle aspettative che la rendono possibile e/o desiderabile, alle domande sulle abitudini personali legate a posizioni, luoghi o momenti specifici della giornata che caratterizzano o favoriscono l'esperienza, fino alla richiesta di formulare una similitudine capace di racchiudere la specificità del proprio sentire in merito.

Chiude questa prima sezione una domanda che costituisce una sorta di ponte tra la prima e la seconda sezione, introducendo il tema dell'importanza del supporto dal quale si legge: leggere dalle pagine di un libro o dallo schermo di un computer – che è l'altro principale *medium* dal quale, oggi, si può leggere – genera lo stesso piacere e dà le medesime sensazioni? Induce a un'organizzazione analoga dell'esperienza oppure ciascun mezzo implica tempi e modalità proprie?

La seconda sezione del questionario verte sul rapporto tra parole e figure nei libri. Tra i differenti elementi peritestuali che avevo intenzione di indagare mi pareva necessario iniziare con quello nei confronti del quale i bambini avessero una maggiore familiarità, con quello di cui ero certo che tutti avessero un certo grado di consapevolezza: le illustrazioni. Nelle sei domande di cui si compone questa seconda sezione c'è anche qualche allusione ad altri aspetti sensorialmente esperibili del libro in quanto oggetto, ma l'attenzione è centrata in maniera inequivocabile sulle presenza delle figure e sul loro ruolo.

Se la prima domanda prende la questione un po' alla larga, chiedendo di segnalare quali elementi del libro esercitino un fascino maggiore sulla loro curiosità e quali invece abbiano un effetto opposto, quali balzano all'occhio immediatamente quando un libro capita sotto gli occhi e quali spingano a scegliere un libro piuttosto che un altro, con la seconda il riferimento all'apparato iconico e alle sue caratteristiche diventa esplicito.

La terza domanda della sezione è di cruciale importanza, perché riguarda le idee dei bambini in merito al ruolo svolto dalle immagini nei libri, e al loro eventuale effetto sulla strutturazione dell'esperienza della lettura. Con questa domanda speravo di cominciare ad avvicinarmi allo spazio dell'immaginario generato durante l'atto della lettura; ed è questo il motivo per cui, tra le richieste che articolano la domanda

principale ce n'è una in cui si chiede se gli occhi vadano prima al testo o alle immagini e un'altra in cui si domanda – troppo esplicitamente (ma questo lo avrei capito solo più tardi) – se la presenza di immagini ha un effetto trasformativo sul modo in cui la lettura è effettivamente affrontata e vissuta.

La quarta domanda riguarda i gusti dei singoli in merito alla presenza o meno di colori nelle figure, mentre le ultime due, in un certo senso complementari, sono incentrate sul libro in quanto oggetto fisicamente esperibile con i sensi e sul ruolo giocato nell'esperienza della lettura da alcuni aspetti specifici del prodotto, come la forma dei caratteri, la dimensione delle pagine o il tipo di carta impiegata. Anche queste due ultime domande, come la terza di questa stessa sezione, erano intese alla rilevazione di elementi che avrebbero dovuto aiutami a capire se e in che misura gli elementi peritestuali al centro del mio interesse abbiano una rilevanza nell'allestimento del cinema mentale del lettore.

La terza e ultima sezione verte infine sulla personale biblioteca di ciascuno. Si apre con una domanda sulla quantità di libri normalmente letta in un mese e prosegue con altre sette domande relative ai libri effettivamente letti dai bambini: da quello più brutto a quello più pauroso, da quello che ha suscitato maggiori emozioni a quello che ha messo più allegria, comprendendo anche due domande in cui si invitano gli intervistati a fornire consigli di lettura per coetanei e per adulti. Obiettivo principale di quest'ultima sezione era mettermi in condizione di capire quali siano, effettivamente, i libri di cui i bambini fanno abitualmente esperienza.

4.3. Modalità e tempi di somministrazione del questionario

Per salvaguardare i principi dell'intervista condotta secondo un "atteggiamento rogersiano", al quale mi volevo attenere per consentire la venuta alla luce della voce "reale" dei bambini e del loro vissuto, ho predisposto un sistema di domande – dirette e indirette⁴⁵¹ – che lasciassero nel complesso un ampio margine di libertà nella risposta,

⁴⁵¹ Mentre le domande dirette presuppongono, generalmente, una risposta precisa, che costringe l'intervistato a prendere una posizione, le domande di tipo indiretto offre all'intervistato una maggiore libertà nell'organizzazione della risposta e dunque, conseguentemente, nell'interpretazione personale dell'argomento sul quale è sollecitato a esprimersi (cfr. S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, cit., pp. 59-61); «si può sostenere – osserva Kanizsa – che le domande dirette puntano più agli aspetti

premurandomi, nella presentazione del lavoro effettuata in ciascuna classe prima della somministrazione del questionario, di sottolineare come lo sforzo che stavo richiedendo non sarebbe stato sottoposto ad alcun tipo di valutazione, servendomi semplicemente per capire meglio un mondo – quello della letteratura per l’infanzia – di cui mi occupo ormai da molti anni ma che, per molti aspetti, continua a risultarmi misterioso. Ho cercato cioè, in ciascuna delle dieci classi in cui ho somministrato il questionario, di far capire ai bambini che ero lì, insieme a loro, perché avevo bisogno del loro aiuto per capire meglio qualcosa – i libri, e i libri illustrati in particolare – i cui destinatari ideali sono proprio loro e non io, e non per valutare la loro competenza in merito alla lettura: e che per questo motivo avrebbero dovuto sentirsi liberi di rispondere come meglio credevano, non curandosi, per quanto possibile, di ciò che avrei pensato anche nel caso in cui mi avessero risposto che a loro leggere non piace affatto (io per primo avevo ammesso candidamente che spesso una partita a calcio può dare più piacere di una lettura, soprattutto quando si segna!) né di curarsi dell’ortografia o della bella scrittura; perché quello non era un compito in classe e per me era di fondamentale importanza che la loro concentrazione fosse rivolta unicamente al recupero, nella memoria, delle esperienze pregresse e al racconto del proprio sentire presente e dei propri gusti, senza che altre preoccupazioni li distogliessero da quell’obiettivo prioritario. Ho per questo motivo accettato di buon grado le richieste, effettuate da alcuni, di poter scrivere con penne colorate anziché con la penna nera o blu, oppure a matita: mi pareva necessario alleggerire la fatica che lo sforzo della riflessione avrebbe richiesto venendo incontro il più possibile alle loro preferenze, e ai loro gusti, in fatto di scrittura⁴⁵². Avrebbero anche potuto scegliere di non rispondere alle domande alle quali non desideravano farlo⁴⁵³.

La somministrazione del questionario, che ai miei occhi non era altro che un’intervista individuale alla quale i bambini avrebbero risposto in forma scritta nel corso di una o al

razionali e coscienti dell’individuo, mentre le domande indirette o quelle proiettive puntano più ai sentimenti o alle emozioni o comunque agli aspetti meno razionali dell’individuo» (ivi, p 60).

⁴⁵² Sull’importanza di presentare adeguatamente il significato della ricerca condotta a coloro che si intende intervistare e sul rilievo che assume, in questo tipo di ricerca, la dimensione relazionale, si veda anche M. Cardano, *Tecniche di ricerca qualitativa*, cit., soprattutto le pp. 89-93.

⁴⁵³ Non tutti i bambini intervistati hanno risposto per intero alla sequenza di domande di cui il questionario si compone, per i motivi più diversi: alcuni semplicemente perché stanchi, e forse anche un po’ annoiati, dopo l’ennesima domanda (mi sono infatti reso conto solo dopo averlo somministrato di avere ecceduto un po’ con il numero delle domande, non riuscendo a gestire la mia sete di informazioni). Ho d’altra parte apprezzato il fatto che le insegnanti coinvolte abbiano proposto il questionario a tutti i bambini della classe, anche a quelli con maggiori difficoltà, i quali hanno infatti partecipato volentieri, rispondendo secondo le proprie possibilità alle domande e portando così il loro personale contributo al mio lavoro di ricerca.

massimo due sessioni di lavoro in classe⁴⁵⁴, è stata così sempre preceduta da un incontro di presentazione, fondamentale sia per gettare le basi di una relazione positiva, fondata sul rispetto e la fiducia reciproca, e vissuta come carica di senso da entrambe le parti – gli intervistati e il ricercatore –, sia per la sua funzione di avviamento alla riflessione su alcuni dei temi intorno ai quali era sollecitata la loro riflessione individuale, innescata attraverso la tecnica del *brainstorming* e quella della discussione in grande gruppo a partire da una serie di domande stimolo. Obiettivo di questo incontro preliminare, dunque, è sempre stato quello di impostare il lavoro di scrittura dei bambini secondo le regole che Silvia Kanizsa ritiene fondamentale rispettare da parte di chiunque voglia raccogliere testimonianze attendibili, sia egli un intervistatore, sia qualcuno che stila un questionario⁴⁵⁵; cosa che non deve stupire se consideriamo il fatto che, come ricorda ancora Kanizsa, il questionario è, in effetti, un'intervista molto strutturata⁴⁵⁶. Tali regole riguardano i diritti dell'intervistato e sono, principalmente: il diritto di non essere giudicato o valutato per ciò che dice, il diritto di sapere qual è il fine dell'intervista (come cioè saranno usate le sue parole), il diritto ad essere ascoltato con interesse e attenzione. Condizione preliminare, di questa come di qualunque altra forma di interazione verbale, il diritto a un rispetto assoluto dell'intervistato e del suo pensiero⁴⁵⁷.

Previi accordi con le rispettive scuole, mi sono quindi presentato nelle varie classi spiegando i motivi della ricerca e dell'impegno che domandavo, lasciando poi spazio per una discussione collettiva sulla lettura e i libri durante la quale gli alunni di ciascuna classe hanno avuto l'occasione di sfogarsi dicendo le cose che sentivano più urgenti in merito prima di dedicarsi alla riflessione individuale sollecitata dalle domande del questionario⁴⁵⁸.

⁴⁵⁴ Ad eccezione delle maestre di due delle classi coinvolte, la 5° A della scuola di via Thomas Mann e la 4° C della scuola di via Ariberto, che hanno scelto di non far lavorare i bambini in classe, ma di proporre la compilazione del questionario a casa, come compito delle vacanze di Pasqua.

⁴⁵⁵ Cfr. S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, cit., p. 38.

⁴⁵⁶ Cfr. *ivi*, p. 55.

⁴⁵⁷ Cfr. *ivi*, pp. 39-48; ma anche S. Kanizsa, *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Roma, Carocci, 1993, in particolare pp. 17-39.

⁴⁵⁸ Il questionario è stato presentato alla "Rosmini" di Bollate il 4 aprile 2008; alla "Mann" di Milano il 28 aprile 2008; all' "Ariberto" il 25 e il 26 novembre 2008 (prima nelle classi B e D, successivamente nella A e nella C); e infine alla "Montessori" di Bollate il 19 marzo 2009.

Le diverse classi hanno successivamente lavorato sotto la guida delle rispettive insegnanti⁴⁵⁹ alla compilazione delle risposte, che mi sono state restituite tra il principio dell'estate 2008⁴⁶⁰ e la primavera del 2009⁴⁶¹.

4.4. L'analisi dei dati

La lettura delle risposte dei bambini è stata felicemente spiazzante – in effetti è proprio questo, forse, che cercavo – destabilizzando profondamente i miei progetti originari e le mie idee. In primo luogo mi sono reso conto del fatto che trattare dei dati così complessi e ricchi di sfumature avrebbe richiesto un tempo notevole e sarebbe stato tutt'altro che semplice, soprattutto considerando che avrei analizzato i dati da solo. Ho dovuto quindi operare delle scelte, tenendo a bada la mia curiosità – alimentata potentemente dalla ricchezza e varietà delle risposte – e concentrando la mia attenzione soltanto su alcuni temi “forti” presenti nelle osservazioni degli intervistati, direttamente connessi alle riflessioni teoriche dalle quali ero partito, lasciando così in secondo piano altri motivi, pur degni di nota, che tuttavia mi avrebbero allontanato dal cuore del mio interesse di ricerca⁴⁶². Tra le scelte effettuate in questa fase preliminare del lavoro di analisi c'è stata anche quella relativa all'opportunità di operare una distinzione nella lettura delle risposte che tenesse conto delle specificità di ciascun gruppo, ovvero del diverso grado di competenza che plausibilmente caratterizzava i bambini di quarta e quelli di quinta: dal momento che non si è tuttavia rivelato uno scarto qualitativo omogeneo e decisivo nelle risposte dei due gruppi, nonostante una generale, maggiore articolazione del discorso diffusa nelle risposte dei bambini più grandi, come era

⁴⁵⁹ Domenica Vita (5° C, Scuola Primaria “Rosmini”); Maria Madonna (5° A, Scuola Primaria “Sandro Pertini”); Rosaria Avagliano (4° A, Scuola Primaria “Sandro Pertini”); Antonella Fontana (4° B, Scuola Primaria “Sandro Pertini”); Michelina Maiorano (5° B, Scuola Primaria “Sandro Pertini”); Beatrice Mandirola (4° A, Scuola Primaria “Cavalieri”); Raffella Cenni (4° B, Scuola Primaria “Cavalieri”); Manuela Faccinelli (4° C, Scuola Primaria “Cavalieri”); Antonella Vercesi (4° D, Scuola Primaria “Cavalieri”); Mimma Vita (5° B, Scuola Primaria “Montessori”).

⁴⁶⁰ Le classi della scuola di via Thomas Mann hanno consegnato i questionari compilati il 6 giugno, la 5° C della “Rosmini” di Bollate alla metà di luglio.

⁴⁶¹ Le classi della scuola di via Ariberto hanno consegnato i questionari compilati dopo le vacanze di Natale, nel gennaio del 2009; mentre la 5° B della scuola “Montessori” di Bollate alla fine di marzo.

⁴⁶² Spero d'altra parte di avere occasione, in un futuro non lontano, di tornare sui dati raccolti e analizzarli in maniera più completa, seguendo anche le strade dischiuse da alcune risposte inaspettate, che non mi è stato possibile percorrere in questo frangente.

peraltro legittimo aspettarsi, ho scelto di considerare l'insieme delle risposte nel suo complesso.

La domanda che a questo punto mi sono posto riguardava l'organizzazione dei dati raccolti in vista di un'analisi più approfondita: solo confrontando tra loro le differenti risposte – ovvero effettuando una lettura di tipo “longitudinale” – mi pareva possibile farmi un quadro complessivo della situazione utile a innescare riflessioni ulteriori⁴⁶³. Come fare, però, per costruire delle griglie interpretative che potessero contenere tutte le informazioni di cui disponevo? E che mi consentissero, in più, di leggerle trasversalmente passando da un soggetto all'altro?

La costruzione di griglie utili a un'iniziale comparazione dei dati si è rivelata, però, soltanto la prima delle difficoltà che avrei dovuto affrontare, e nemmeno quella più ostica da risolvere. Una volta approntate delle semplici tabelle in excell che mi permettevano di “vedere” insieme le risposte dei bambini – per lo meno di quelli di una stessa classe – mi sono infatti reso conto di altri e ben più significativi problemi: primo fra tutti il fatto che molti bambini avessero interpretato in modo assai personale alcune delle domande, fraintendendone clamorosamente il senso originario⁴⁶⁴. Cosa che mi ha fatto capire quanto sia difficile riuscire a formulare domande chiare e dal significato univoco a interlocutori che appartengono a una “comunità” differente dalla propria, anche quando si sia prestata grande attenzione alle scelte lessicali e alla formulazione delle domande (nella speranza di ridurre al minimo questo pericolo, prima di somministrare il questionario ai bambini, avevo sottoposto le domande al vaglio di docenti del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria della Bicocca e di maestre della scuola primaria)⁴⁶⁵.

Altre volte, invece, le risposte dei bambini erano pertinenti, ma contraddittorie tra loro; in altri casi erano parziali, mozze, o addirittura completamente assenti; altre ancora, infine, parevano totalmente inverosimili.

⁴⁶³ Questo tipo di lettura, infatti, non può essere considerata un'analisi esaustiva del *corpus* dei dati raccolti, come osserva Kanizsa, ma è spesso utile in quanto prima elaborazione descrittiva dei risultati dell'indagine, funzionale a una individuazione di variabili significative da correlare tra loro attraverso ulteriori e più raffinate elaborazioni statistiche (cfr., S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, cit., pp. 69-70).

⁴⁶⁴ Si tratta di quello che nelle ricerche di tipo quantitativo viene chiamato, generalmente, “errore casuale”.

⁴⁶⁵ Sulla necessità di adeguarsi al linguaggio dell'intervistato, da parte dell'intervistatore, si vedano, *ivi*, le pp. 62-63.

Dopo un primo momento di totale disorientamento e frustrazione sono tuttavia riuscito a capire che anche le risposte “sbagliate” erano una potenziale e ricchissima fonte di informazioni; come è avvenuto con l’ottava domanda del questionario, sulle differenze tra il piacere e le sensazioni offerte dalla lettura da libro e da quella a video, intesa da molti bambini come una domanda sulla differenza tra la fruizione di una storia attraverso la lettura o attraverso la visione di una sua trasposizione cinematografica: una domanda che, sebbene fraintesa, ha fatto sì che molti degli intervistati abbiano focalizzato le proprie riflessioni su alcuni aspetti qualificanti dell’esperienza offerta dalla lettura e negata dal video, come l’autonomia e la libertà che lascia al lettore nel dar corpo ai personaggi e agli ambienti evocati dal racconto.

Man mano che leggevo e trascrivevo le risposte ho d’altra parte iniziato a rintracciare una serie di costanti, di atteggiamenti ed esperienze comuni che, benché non fossero, sempre, quelle che mi attendevo (e che speravo), pure mi davano indicazioni precise da seguire, tracce che meritavano di essere indagate più a fondo: insomma, nuovi punti di partenza. Soprattutto, mi hanno fatto capire che la ricerca, così come la avevo inizialmente pensata, non era praticabile: per lo meno non nei tempi e con le modalità originariamente immaginate.

Ad essere quasi completamente assente, nelle risposte dei bambini, era infatti proprio la concettualizzazione del libro in quanto oggetto caratterizzato da una serie di elementi che contribuiscono, nel loro complesso, a dargli un sapore e un senso, sebbene molti di tali elementi, presi singolarmente, fossero stati individuati come significativi, come ad esempio la presenza/assenza di immagini o la dimensione e forma dei caratteri. Ciò che rendeva ai miei occhi impraticabile la strada di approfondimento che avevo pensato di percorrere nella seconda del progetto originario – che prevedeva l’incontro dei bambini con uno stesso testo concretizzato in oggetti editoriali realizzati in formati differenti e con materiali e apparati iconici marcatamente eterogenei – mi spingeva però, al tempo stesso, verso l’ideazione di un intervento che avesse l’obiettivo di trasformare lo sguardo dei bambini: che li aiutasse, in particolare, a maturare una maggiore consapevolezza del libro inteso come oggetto, luogo di un incontro e una relazione non banali tra le parole e le immagini, tessitura di segni irriducibile a un contenuto di natura puramente intellettuale dominato dall’elemento verbale, ma piuttosto soglia di uno spazio immaginario evocato anche da sollecitazioni visive, tattili e olfattive.

4.5. Linee di tendenza emerse

Nonostante l'impossibilità di una valutazione rigorosamente statistica dei dati raccolti, dovuta per un verso alla loro intrinseca complessità (derivata dalla presenza massiccia di elementi di natura idiografica difficilmente inquadrabili all'interno di categorie astraenti) e per l'altro alla presenza di numerosi fraintendimenti, la riflessione sulle risposte dei bambini, iniziata già durante la fase di trascrizione, ha consentito di individuare una serie di linee di tendenza piuttosto chiare.

I due motivi ricorrenti più significativi, intorno ai quali si concentrano gran parte delle risposte evidenziandone le differenti possibili sfaccettature, sembravano smentire la mia ipotesi di partenza, mettendo radicalmente in crisi l'impianto stesso della ricerca. Tali "motivi" riguardano la concettualizzazione del libro come organismo unitario (o tessitura di segni fra loro correlati) e il senso del rapporto tra linguaggio iconico e linguaggio verbale. Più precisamente:

1. la lettura è vissuta come un'esperienza fortemente immersiva ed emotivamente coinvolgente, ma l'idea che il libro sia un oggetto da considerare come un insieme strutturato di elementi, testuali e peritestuali, che contribuiscono, nel loro insieme, a definirne la "voce", e dunque a connotare l'esperienza, è quasi completamente assente;
2. il linguaggio iconico è considerato come naturalmente subordinato a quello testuale, ne è – molto banalmente – un gradito completamento, utile a favorire una più agevole comprensione del testo e ad accendere il desiderio di leggere, o quanto meno di aprire il libro e iniziare a sfogliarlo.

A differenza di quanto sostiene Giovanna Zoboli, insomma, il libro non pare percepito dai bambini come «oggetto unitario», in cui forma e contenuto siano inscindibilmente e reciprocamente legati: tanto che la maggior parte degli intervistati non esita a rispondere che a contare davvero, in un libro, è soltanto il contenuto ovvero – come alcuni sentono la necessità di precisare – la storia o l'argomento del testo. È però ugualmente vero che tanti bambini hanno dimostrato di essere sensibili ad alcuni degli elementi peritestuali in questione, se considerati singolarmente e a prescindere dal loro effetto sull'attività

immaginativa innescata dalla lettura. Da una prima analisi delle risposte al questionario emerge cioè che, sebbene esista un certo numero di elementi, tra i quali spiccano la presenza di figure e la dimensione e tipologia dei caratteri, che sono rilevati come significativi ai fini dell'esperienza, la consapevolezza del ruolo da essi giocato sull'immaginazione del lettore è ancora decisamente acerba, se non addirittura inesistente.

Le affermazioni dei bambini, tuttavia, sono spesso contraddittorie, rivelando una realtà molto più complessa e articolata di quella che le risposte ad alcune domande dirette sembrerebbero, a prima vista, indicare. Il fatto poi che molte risposte nascano da un fraintendimento delle domande poste suggerisce quanto poco i bambini intervistati siano abituati a ragionare su alcuni aspetti di un oggetto tanto familiare come il libro, che pure non sono affatto secondari: aspetti che infatti loro stessi rilevano come significativi, quando presi singolarmente – come dimostrano le risposte ad altre domande, meno dirette, sugli elementi in questione –, ma che non vengono considerati nel loro complesso e nella loro interazione durante la lettura.

4.5.1. Il fascino immersivo della lettura da libro

Amedeo amava i grossi tomi e metteva nell'affrontarli il piacere fisico dell'affrontare una grossa fatica. Soppesarli in mano, fitti, spessi, tarchiati, considerare con un po' d'apprensione il numero delle pagine, l'ampiezza dei capitoli; poi entrarci dentro: un po' riluttando all'inizio, senza voglia di vincere la prima fatica di tener a mente i nomi, di cogliere il filo della storia; poi affidandocisi, correndo per le righe, attraversando il graticcio della pagina informe, e di là dei caratteri di piombo ecco appariva la fiamma e il fuoco della battaglia e la palla che fischiando per il cielo s'abbatteva ai piedi del principe Andrej, ecco il negozio gremito di stampe, di statue e con il batticuore Frédéric Moreau faceva il suo ingresso dagli Arnoux. Oltre la superficie della pagina s'entrava in un mondo in cui la vita era più vita che di qua, da questa parte: come la superficie del mare che ci divide da quel mondo azzurro e verde, crepacci a perdita d'occhio, distese di fine sabbia ondulata, esseri mezzo animale e mezzo pianta.

I. Calvino⁴⁶⁶

L'esperienza della lettura è vissuta dai bambini, nella maggior parte dei casi, come fortemente positiva, soprattutto dalle femmine, come testimoniano le risposte alla prima e alla settima domanda del questionario, rispettivamente incentrate sul riconoscimento della lettura come piacere, confermato dall'85% dei soggetti⁴⁶⁷, e sui sentimenti legati all'esperienza, che gli intervistati hanno espresso sia in forma esplicita, rispondendo alla domanda "Come ti senti quando leggi?", sia attraverso una similitudine che racchiudesse, ai loro occhi, la natura dell'esperienza ("Per me, leggere è come...")⁴⁶⁸. Sebbene la lettura sia riconosciuta come una fonte di piacere dalla maggior parte degli intervistati, e confermata dalla natura dei sentimenti provati (benessere, felicità, tranquillità, rilassamento...) e delle similitudini proposte (volare, sognare, vivere la storia letta in qualità di protagonisti...), va rilevato come spesso le similitudini più

⁴⁶⁶ I. Calvino, *L'avventura di un lettore*, in Id., *Gli amori difficili*, Torino, Einaudi, 1970, pp. 60-61.

⁴⁶⁷ Per la precisione, si tratta dell'84% in quarta e dell'87% in quinta: dati che dimostrano una sostanziale omogeneità tra le risposte delle quarte e delle quinte, considerate legittimamente come un campione unico.

⁴⁶⁸ Dato che conferma le più recenti rilevazioni Istat sull'argomento, che vedono nei bambini, i lettori più forti del Paese, fino almeno all'età di quattordici anni, quando inizia un declino dell'interesse nei confronti della lettura destinato, nella maggior parte dei casi, a diventare irreversibile; i dati Istat confermano d'altra parte anche la maggiore propensione alla lettura da parte della popolazione femminile (cfr. A. Morrone, M. Savioli, *La lettura in Italia*, cit.).

originali e connotate, capaci di restituire la forza e specificità delle emozioni coinvolte, siano state quelle scovate da coloro che non amano la lettura:

per me leggere è come fissare un orologio⁴⁶⁹ (Mattia, Ariberto, 4° B)

Quando leggo sembra una punizione perché mi annoio (Andrea S., Mann, 4° A)

[Leggere è...] Come scalare una montagna (Nicola, Ariberto, 4° C)

Quando leggo mi sento un po' agitato.
Leggere è come se sto lottando perché alcune volte sudo. (Michele, Rosmini, 5° C)

Per me leggere è come non passare un livello sulla play Station 2. (Luca, Ariberto, 4° B)

Quando leggo mi sento male.
Per me leggere è come stare a casa rinchiusi. (Andrea B., Mann, 4° A)

Quando devo leggere non sono felice perché mi sento obbligata.
Per me leggere è come una tortura! (Francesca, Rosmini, 5° C)

Per me leggere è come la dissenteria e la tenia insieme. (Roxanne, Rosmini, 5° C)

Similitudini che hanno la capacità di comunicare con grande efficacia il senso di noia, fatica, frustrazione, sofferenza o disgusto che può derivare dall'esperienza, testimoniando al tempo stesso la libertà con cui, se pure non tutti, per lo meno un certo numero dei soggetti ha affrontato l'impegno richiesto; in alcuni casi – emblematico mi pare quello di Roxanne – la risposta lascia addirittura trasparire un intento apertamente provocatorio.

Le similitudini proposte dagli intervistati che vivono la lettura come un'esperienza positiva sono tuttavia la maggioranza, ma nel complesso sono anche meno varie e fantasiose, scivolando spesso nella comoda banalità di espressioni generiche – «leggere è come sognare», «leggere è come volare» – che hanno senza dubbio un segno positivo, offrendo però scarse indicazioni sulle emozioni effettivamente coinvolte e facendo

⁴⁶⁹ Nella trascrizione delle risposte dei bambini – qui e nel resto della relazione – ho riportato le loro parole senza alcun intervento di normalizzazione della scrittura, né di tipo ortografico né sintattico.

nascere, al tempo stesso, il sospetto di essere frutto, più che di una meditata riflessione personale, di un “contagio” derivato dal contatto o dal confronto con le risposte dei compagni più vicini (come è peraltro naturale e plausibile che sia), se non, addirittura, dal desiderio di compiacere l’intervistatore col minor sforzo possibile.

Decisamente più interessanti, ai fini della ricerca intrapresa, le similitudini che fanno riferimento alla natura immersiva del piacere di leggere, anch’esse in verità piuttosto frequenti in tutte le classi in cui il questionario è stato proposto:

Quando leggo mi sento isolato. Per me leggere è come essere su un altro pianeta.
(Pietro, Ariberto, 4° C)

Quando leggo mi sento, come ho detto prima, isolato, come se non avessi nessuno vicino. Per me leggere è come essere solo nell’universo senza qualcuno che ti disturbi.
(Manuel, Mann, 5° B)

Per me leggere è come lasciare la terra e andare su un altro pianeta.
(Noemi, Rosmini, 5° C)

Per me leggere è come sentirsi in un altro mondo, ed essere nei panni dei personaggi.
(Edoardo M., Montessori, 5° B)

Io quando leggo mi sembra che sono io in quel posto
(Ilaria, Mann, 5° B)

Per me leggere è come vivere quel momento del libro e cado nel racconto; non mi rendo più conto che sto leggendo.
(Beatrice, Ariberto, 4° A)

Quando leggo mi sento rilassata e vago per la storia
(Ilaria, Rosmini, 5° C)

La natura immersiva del piacere di leggere, rilevata da Proust in quanto qualità peculiare dell’esperienza della lettura già al principio del XX secolo, è legata, nelle risposte dei bambini all’esperienza di un isolamento che rimanda anche al deserto evocato da Blanchot, dove l’esperienza del viaggio è esperienza di una solitudine estrema e affascinante, in cui si vive una proiezione della propria coscienza in uno spazio ontologicamente incerto, ignoto e profondamente «altro» – «leggere è come essere su un altro pianeta» – che vive per la durata della lettura ed è vissuto dal lettore in qualità di protagonista. Una dimensione dalla natura ambigua, al tempo stesso estranea e familiare: estranea in quanto sollecitata dalle parole lette, che non sono parole nostre e ci proiettano dunque, inevitabilmente, in un altrove dove compiamo esperienze

molteplici sotto mentite spoglie, nei panni dei personaggi evocati dalle parole, come scrive Jauss; eppure familiare, perché è un altrove, quello al quale abbiamo accesso, che noi stessi, in quanto lettori, abbiamo contribuito ad allestire con la forza e le peculiarità della nostra immaginazione, attraverso la capacità di dar corpo e senso a parole e frasi, assemblando materiali mnestici e desideri, in un processo che, come sostiene Iser, non si ripete mai nello stesso modo, condizionato com'è da molteplici fattori per loro stessa natura irripetibili, nonché impossibili da prevedere o misurare.

E tuttavia, essere strappati alla realtà quotidiana dalla lettura non significa per tutti gli intervistati sperimentare una sensazione, pur gratificante, di solitudine immersiva, di solitario viaggio nell'altrove; vi sono anche, infatti, coloro che, come Bianca Pitzorno, trovano invece nell'esperienza della lettura un momento di comunione, di vicinanza consolatoria ad altre creature, per quanto impalpabili e soltanto immaginate:

Per me leggere è come avere un amico che mi fa compagnia.

(Rebecca, Mann, 4° A)

Quando leggo mi sento dentro il libro e non mi sento sola mi sento in compagnia con i personaggi del racconto

(Martina, Mann, 5° A)

Non va mai sottovalutato il potere esercitato dallo spazio dell'immaginario cui si accede durante la lettura sulla vita reale delle persone. Lo testimoniano le parole, già abbondantemente citate, di Proust sulla difficoltà di ritornare indietro dopo un viaggio particolarmente avvincente nei meandri di una storia, o quelle di Kafka sul legame che a volte si instaura tra gli uomini e le creature evocate dalle parole, per le quali si può provare un amore più forte di quello che si riserva alle persone reali. È il potere delle immagini, che, come Blanchot sostiene nello *Spazio letterario*, hanno la capacità di esercitare una forza d'attrazione alla quale non è possibile sottrarsi e che capovolge il rapporto che abbiamo con l'oggetto, non lasciandosi possedere, ma al contrario possedendo⁴⁷⁰; come testimonia molto efficacemente un passo di un recente romanzo di Haruki Murakami, in cui il protagonista – che si chiama, non certo casualmente, Tamura Kafka ed è innamorato dell'immagine di una ragazza che ogni notte viene a fargli visita – osserva:

⁴⁷⁰ Cfr. J. Pfeiffer, *La passione dell'immaginario*, in M. Blanchot, *Lo spazio letterario* [1955], Torino, Einaudi, 1967, p. XIV.

Il mio cuore è stregato da quel fantasma. [...] Ed è una sensazione molto forte. Tanto forte da non poterla esprimere a parole, anche se appartiene alla vita reale. Forse quella ragazza non esiste davvero. Ma quello che batte così forte dentro di me, è il mio cuore reale.⁴⁷¹

Già Proust, d'altra parte, aveva intuito con estrema chiarezza il potere esercitato dalle immagini sulla fantasia umana e ancor più sul desiderio, con conseguenze significative non solo nella dimensione dell'immaginario, ma anche in quella della realtà:

Ciascuna delle persone che ci fanno soffrire possiamo collegarla a una divinità di cui essa non è che un riflesso frammentario e il grado più basso, divinità (idea) la cui contemplazione ci dà subito gioia in luogo della pena che sentivamo. Tutta l'arte di vivere consiste proprio nel servirci delle persone che ci fanno soffrire come di un gradino che ci consente di accedere alla loro forma divina e di popolare dunque gioiosamente di divinità la nostra vita.⁴⁷²

Va a questo proposito rilevato come molte delle risposte degli intervistati sottolineino la dimensione visiva che caratterizza l'esperienza. Che la lettura susciti immagini nella mente del lettore è qualcosa di cui i bambini hanno una piena consapevolezza, tanto che molti citano esplicitamente, per analogia, l'esperienza cinematografica e anche il ritornare ossessivo del riferimento al sogno e al sognare lo testimonia, nascendo dalla centralità rivestita, nell'attività onirica, dalla produzione inconscia di immagini, scene e situazioni vissute dal sognatore come uno spettacolo cui assiste e che al tempo stesso, a volte, vive in prima persona:

Quando leggo mi sento come il personaggio principale. Per me leggere è come guardare o vivere un film.

(Gianluca, Mann, 5° A)

Quando leggo mi sento rilassata, tranquilla e immersa nella storia e per me, leggere è come vedere un film nella mia testa con i personaggi che voglio

(Francesca, Ariberto, 4° D)

L'importanza della natura fortemente immersiva della lettura, che si configura in questo senso come un vero e proprio ingresso in uno spazio-tempo separato e intimo in cui il lettore compie una serie di incontri ed esperienze che hanno la capacità di lasciare il segno, su di lui, se non addirittura di trasformarlo, è ribadita in maniera indiretta

⁴⁷¹ H. Murakami, *Kafka sulla spiaggia* [2002], Torino, Einaudi, 2008, p. 243.

⁴⁷² M. Proust, *Il tempo ritrovato*, cit., p. 582.

anche dalle risposte alla quinta e alla sesta domanda, sulle modalità e le condizioni in cui l'esperienza, generalmente, si dà: i bambini, infatti, prediligono in maniera massiva luoghi accoglienti e riparati, come il letto e il divano, e momenti della giornata in cui il distacco dal mondo reale sia più agevole, come la sera, quando la pressione degli impegni quotidiani si attenua e l'accesso a un tempo dominato dall'introspezione pare favorito. Ciò non significa che le condizioni esterne appena menzionate siano imprescindibili per poter entrare nello spazio dell'immaginario, per avviare la «navigazione felice, infelice» di cui parlava Blanchot, perché sono molti i bambini che rifiutano di attribuire importanza al luogo o al momento della lettura in forza di un rapimento che deriva unicamente dalla pagina letta e che prescinde da qualsivoglia fattore esterno, tanto forte è il potere fascinatore delle parole. Lo dimostrano alcune delle risposte alla sesta domanda, «Importa il luogo in cui ti trovi, quando leggi?»:

No, perché sono preso dal libro.

(Saverio, Mann, 4° A)

A me non importa dove sono non mi importa neanche che tempo fa o piove o fa caldo se sono presa posso finire il libro anche in due giorni

(Ilaria, Mann, 5° B)

Non mi fa molta differenza, ogni volta che ho un libro leggo, e mi cattura.

(Cecilia, Ariberto, 4° B)

[...] se leggi con piacere puoi leggere anche in metropolitana.

(Irene, Mann, 5° B)

No! quando leggo io penso solo al libro. Io di solito leggo quando voglio ed esco con la giornata soleggiata. E quando sono felice o raramente quando sono triste, perché il libro quando cominci a leggerlo dopo un po' mi appassiona

(Roman, Montessori, 5° B)

Non mi importa il luogo in cui mi trovo perché se un libro mi piace lo leggo in qualsiasi luogo. Neanche il tempo mi importa, può piovere o può far caldo ma se sono interessata non smetto più. Non mi importa neanche l'umore, solo che se sono felice leggo anche più volentieri, mentre se sono triste cerco di distrarmi leggendo.

(Alice, Mann, 5° B)

No non importa il luogo perché quando leggo non so più dove mi trovo.

(Sara, Rosmini, 5° B)

L'ultima risposta citata, in particolare, sottolinea la sensazione – piacevole – di sottrazione al regime della quotidianità, e agli ordinari punti di riferimento spaziali che

lo regolano, innescato dall'esperienza della lettura: si tratta d'altra parte di una risposta ambigua dal momento che lo spaesamento cui allude potrebbe riferirsi tanto al distacco dalla realtà in cui si era prima di iniziare a leggere, quanto a quella in cui si è finiti, come accade ad Alice quando sceglie di inseguire il coniglio bianco nella sua tana. Ciò su cui non è lecito avere dubbi è il potere attrattivo dell'altrove dischiuso dalla lettura, al cui fascino è difficile resistere o sottrarsi quando si incontra il libro "giusto" e si possa vivere l'esperienza di tale incontro nel segno della libertà e della gratuità, svincolati dalle procedure di valutazione e verifica che a scuola, ancora troppo spesso, la offuscano, inibendo il desiderio di ricercarla e scoprirne le delizie segrete.

Sebbene molti rispondano che il luogo in cui si legge non influisce sulla lettura, la stragrande maggioranza ammette di prediligere la lettura a letto o sul divano – luoghi protetti e accoglienti in cui pare più facile e legittimo abbandonare il mondo delle cose reali per immergersi nella dimensione dell'immaginario, nello spazio "altro" che le pagine aprono allo sguardo; non sono pochi, d'altra parte, quelli che ritengono il luogo, e più in generale le condizioni in cui si legge, di importanza addirittura decisiva per innescare il piacere della lettura. A volte i bambini si soffermano in descrizioni minuziose relative al tipo di luce o alla posizione ideale, alla necessità di essere in un luogo silenzioso o semplicemente comodo e accogliente, dando risposte che evocano le celebri pagine iniziali di *Se una notte d'inverno un viaggiatore*⁴⁷³:

Il luogo in cui leggo è la cameretta così non sento la T.V. e sto in pace senza che nessuno mi disturbi.

(Camilla, Mann, 5° B)

Sul divano senza luci solo con una piccola lampadina con luce soffusa.

(Irene, Mann, 5° B)

Sì, importa molto il luogo dove mi trovo io infatti quando leggo vado nel mio letto perché lì mi sento immersa nella storia. Io leggo soprattutto quando piove, quando leggo sono sempre volonterosa, infatti quando inizio un libro non riesco più a smettere.

(Giorgia, Montessori, 5° B)

Certo! Il luogo in cui mi trovo è molto importante per la concentrazione, ed è proprio il luogo che mi fa decidere se leggere o no. Anche il tempo può dipendere, se c'è il sole faccio una luce solare che mi dà l'allegria per leggere, se c'è vento, apro lievemente la finestra, così che la brezza fresca mi accarezzi il viso mentre leggo. Infine, se piove, e fa buio, chiudo le tende e leggo con una luce fioca per darmi un po' di tensione. Il mio umore? L'umore è importante per leggere: se sono

⁴⁷³ Cfr. I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, cit., p. 6.

arrabbiata leggerei male, ed eviterei di leggere, se sono felice, dedico un po' del mio tempo provare emozioni.

(Elena, Rosmini, 5° C)

Connessa all'attenzione per i luoghi e i tempi dell'esperienza, la cui rilevanza è spesso negata, in via teorica, ma affermata dal racconto delle proprie specifiche abitudini di lettura è la questione, ai nostri occhi cruciale, relativa al fatto che, pur senza comprenderne pienamente le ragioni, i bambini intuiscono che il libro abbia delle qualità che lo rendono diverso dagli altri media attraverso i quali è possibile fruire narrazioni⁴⁷⁴. Diverso e in certa misura speciale. Ne danno una conferma esplicita le risposte alla domanda, da molti peraltro fraintesa, sulla differenza tra la lettura a video e quella dalla pagina di un libro. La maggior parte degli intervistati, infatti, preferisce leggere da libro, sostenendo tale preferenza con motivazioni assai diverse tra loro – dalla preoccupazione per la salute dei propri occhi fino al piacere specifico di sfogliare le pagine – che confluiscono però, molto spesso, nel riconoscimento generico che leggere da libro è più «emozionante».

Io preferisco leggere da un libro perché sfogliare le pagine è più bello che stare con gli occhi attaccati allo schermo.

(Filippo, Rosmini, 5° C)

Io preferisco un libro perché il libro ti conquista cioè ti coinvolge nella storia, invece un video ti rimbambisce e non ti fa ricordare le storia infatti appena passa una scena te la dimentichi. [...] il libro ti da la sensazione della storia il film te ne da veramente poche. [...] il film dura poco, il libro dura di più. Il video non offre vantaggi. Il libro lo puoi lasciare e riprendere dopo.

(Arturo, Ariberto, 4° D)

Preferisco leggere dal libro. Perché quando devo girare pagina, preferisco girarla con le mie mani e provare le emozioni lì, piuttosto che cliccare il maus.

(Elena, Rosmini, 5° C)

Io preferisco senza dubbio il libro perché il computer dopo un po' ti fa venire male agli occhi e poi non è emozionante come sul libro, al computer chiede anche più tempo perché ti bruciano gli occhi. Il video però può darti più informazioni, il libro ti tranquillizza, il computer no.

(Beatrice, Ariberto, 4° A)

Di solito mi dà le stesse sensazioni forse qualche volta se ci penso scopro che tenere in mano un libro, leggerlo e sfogliarlo è una sensazione particolare.

(Martina, Rosmini, 5° C)

⁴⁷⁴ Film e videogiochi sono gli altri due media più importanti. È d'altra parte significativo come spesso, chi dice di preferire la lettura a video rispetto a quella da libro non ami la lettura in generale, a conferma di una specificità del rapporto, spesso inconsapevole, che lega il lettore al libro in quanto oggetto, e non solo in quanto contenitore di storie.

Sebbene la maggior parte dei bambini concordi sul fatto che leggere da libro sia molto meglio che leggere dal monitor di un computer – o guardare la versione cinematografica di una storia –, sono tuttavia pochi gli intervistati che attribuiscono direttamente alla specificità delle qualità sensibili del libro la loro predilezione. Qualcuno nomina il piacere di sfogliare le pagine e qualcun altro la presenza della immagini, ma i più sostengono il libro nei confronti del video essenzialmente perché la maggiore libertà consentita dalla pagina scritta di immaginare storia e personaggi⁴⁷⁵ e, ancor più frequentemente, per la maneggevolezza che caratterizza il libro in quanto oggetto. Sono numerosissimi, infatti, gli accenni al fatto che il libro, rispetto al monitor di un computer, consenta di leggere con maggiore libertà, sia per quanto riguarda i tempi sia per quanto riguarda i luoghi dell'esperienza.

Io preferisco leggere da un libro, perché puoi tirarlo fuori quando vuoi e velocemente invece il video devi accenderlo, deve ricaricare... ecc ecc, non mi da le stesse sensazioni, non chiede lo stesso tempo, il video secondo me non offre nessun vantaggio, invece il libro sì ed è quello di portarselo a dietro quando e dove vuoi.

(Alessia, Bollate, 5° B)

Da un libro perché è molto più comodo di leggere di un computer o di uno schermo perché, tipo su un computer se vuoi continuare l'indomani devi spegnere tutto e il giorno dopo devi riaccendere tutto e invece con un libro basta mettere il segnalibro e sei a posto.

(Beatrice, Mann, 4° B)

Preferisco leggere con il proprio libro perché è più maneggevole e più rilassante. Il video non ha le stesse sensazioni per me perché il video è più costoso e richiede più tempo. Per me non da nessun vantaggio il video, solo pagare più energia elettrica che serve a far funzionare il computer, invece il libro è più economico e puoi portarlo più facilmente in tutte le parti.

(Giuseppe, Mann, 5° A)

Agli occhi dei bambini, il libro è un oggetto estremamente maneggevole, che si può condurre facilmente con sé dove si desidera, nei luoghi prediletti, dove nessuno potrà disturbare la lettura o dove il godimento della storia sarà amplificato da speciali condizioni contingenti, atmosferiche o posturali: perché, come già Detti sottolineava, si

⁴⁷⁵ Testimoniando il fraintendimento che la domanda ha generato in molti sul significato dell'espressione "leggere a video", frequentemente intesa come "vedere il film" tratto dal libro. Il fraintendimento della domanda posta ha tuttavia avuto un inaspettato risvolto positivo, costringendo i bambini a focalizzare la propria attenzione sulla differenza di fruizione delle storie attraverso la lettura o, al contrario, attraverso la visione di una pellicola cinematografica, ritenuta lesiva della propria libertà d'immaginare dalla maggior parte degli intervistati che hanno inteso in tal senso la domanda.

legge con tutto il corpo e ciò significa che, a seconda dei gusti, c'è chi ama leggere all'aria aperta, baciato dal sole o all'ombra di un albero, e chi invece predilige l'intimità garantita da un comodo divano o da un letto in un'uggiosa giornata di pioggia.

Se l'insieme degli elementi paratestuali che danno a un libro l'aspetto che ha non è dunque avvertito come rilevante relativamente all'esperienza di leggere, tuttavia molti riconoscono – in maniera intuitiva, spesso confusa – una specificità dell'oggetto libro che rende la lettura più coinvolgente rispetto a quella effettuata attraverso altri *media*: la fruizione di una storia tramite dvd, per esempio, come molti hanno inteso l'espressione «leggere a video (dallo schermo di un computer)» che compariva nel questionario, è generalmente considerata meno coinvolgente ed emozionante, anche perché limita il raggio d'azione dell'immaginazione relativamente all'aspetto dei personaggi e inibisce l'immedesimazione empatica, costringendo per di più a tempi e modalità di fruizione non direttamente dominabili (cosa che invece il libro consente).

Io preferisco leggere un libro. Perché quando lo leggi ti emozioni sembra che sono proprio io il protagonista. [...] la lettura a video non mi da le stesse sensazioni di una lettura di un libro [...] un libro lo leggi con calma invece sul computer devi leggerlo di fretta e furia [...] Il libro ha il vantaggio che sembra che entri nel personaggio

(Alessandro, Mann, 4° A)

Io preferisco leggere su un libro [...] perché posso fare le pause quando voglio.

(Davide, Mann, 4° A)

Da un libro. Perché leggere a video non mi fa sentire a mio agio. Per me non danno le stesse sensazioni. [...] Io non trovo nessun vantaggio nel video. [I vantaggi del libro sono] che ti dà il tempo di immaginare i luoghi il tempo e le cose

(Alice, Ariberto, 4° C)

La libertà e il piacere dell'esperienza garantite dal libro non derivano dunque unicamente dalla comodità pratica dell'oggetto, che consente di fruirne nei luoghi e nei momenti più diversi, ma anche dal fatto che permette di vivere da protagonisti le avventure lette proprio in forza del suo configurarsi come esperienza sulla quale il lettore esercita un controllo pressoché totale, assecondando i tempi della propria immaginazione senza essere sottoposto ad alcun vincolo esterno (presente invece nella fruizione di storie dal video, soprattutto qualora si intenda la fruizione della storia come visione di una versione cinematografica del libro) e traendone quindi un maggiore godimento.

4.5.2. La subordinazione del linguaggio iconico a quello verbale

A consentire l'immersione nella storia fruita da libro sono dunque molteplici fattori, alcuni dei quali legati anche a caratteristiche precise del supporto. Tra questi, tuttavia, non sono menzionati quasi mai direttamente gli elementi di natura peritextuale, tanto che alla domanda, diretta, se l'aspetto fisico di un libro – e cioè «il suo peso, la dimensione delle pagine, la forma dei caratteri, il tipo di carta, etc...», come è specificato nel testo del questionario – sia importante oppure no, il 57% dei bambini di quarta risponde “no”, mentre in quinta a rispondere “no” è il 71% degli intervistati. Per la maggior parte dei bambini, infatti, a contare davvero, in un libro, è solo il contenuto, la storia:

A me non importa [l'aspetto fisico di un libro]. Perché il bello di un libro è la storia.
(Arturo, Ariberto, 4° D)

Per me non è importante l'aspetto fisico di un libro perché comunque la storia è quella
(Eleonora, Montessori, 5° B)

È importante il contenuto non il fuori
(Nicola, Ariberto, 4° C)

Secondo me non è importante l'aspetto fisico perché è importante la storia che contiene
(Maria, Ariberto, 4° A)

Secondo me è importante la storia che c'è dentro.
(Desiré, Mann, 4° A)

Secondo me non importa più di tanto l'aspetto fisico del libro, perché secondo me è importante che la storia sia bella non il libro.
(Giorgia, Montessori, 5° B)

Secondo me non è importante. Perché queste cose non fanno cambiare la lettura.
(Roby, Rosmini, 5° C)

Le risposte qui riportate sono paradigmatiche non solo per la testimonianza che portano in merito al fatto che per la maggior parte degli intervistati il libro in quanto oggetto sensorialmente esperibile sia sostanzialmente poco rilevante nell'ambito dell'esperienza della lettura, dominata dall'importanza del racconto, ma soprattutto perché indicano la diffusione dell'idea di una separazione netta tra un contenitore, il libro, e un contenuto, la storia, che sono indipendenti e possono dunque essere separati senza difficoltà.

Certamente va riconosciuta l'interferenza che il fraintendimento della domanda ha generato in un certo numero di risposte, che parrebbero fare riferimento allo stato di conservazione del libro e alla sua dimensione (da cui deriva una maggiore o minore maneggevolezza, ma anche un maggiore o minore impegno richiesto dalla lettura) più che alla sua presenza fisica complessiva, ovvero ai materiali di cui è fatto e all'idea che governa il rapporto tra gli elementi, iconici e verbali, di cui si compone; emblematiche, in questo senso, le risposte di due bambini di quarta:

“Non giudicare mai un libro dalla copertina”.

Sarà grosso e puzzolente, ma se è interessante lo leggo.

(Cecilia, Ariberto, 4° B)

Si, a me mi importa le dimensioni del libro e il peso del libro. Perché se vedo un libro di dimensioni gigantesche mi stanco ancora prima che lo legga.

(Stefano, Mann, 4° A)

Tuttavia il riferimento, ricorrente, a un “fuori” col quale si devono fare i conti, ma che tutto sommato è solo uno strumento, un veicolo di trasmissione, e un “dentro” al quale si deve puntare, anche trovando il coraggio di superare la barriera di un “fuori” non sempre attraente, è estremamente significativo e, direbbe forse Derrida, è un chiaro indizio del persistere del tradizionale pregiudizio onto-logocentrico d'origine platonica sul quale si è fondato per secoli il pensiero occidentale⁴⁷⁶: l'idea di una cesura netta tra il messaggio e il mezzo attraverso il quale tale messaggio è veicolato. Si tratta, in fondo, di un'altra prospettiva dalla quale guardare la vecchia questione del significato, inteso tradizionalmente come qualcosa di oggettivo e depositato nelle parole – nelle parole, ovviamente, e non nelle immagini – dalle quali sarebbe dunque possibile estrarlo, con la dovuta cautela, ancora intatto. Ma come insegna Marshall McLuhan, ogni forma di trasporto non soltanto porta, ma traduce e trasforma il messaggio, oltre che il mittente e il ricevente: anzi, il *medium* stesso è il messaggio⁴⁷⁷.

Sebbene la maggior parte degli intervistati, dunque, non ritenga che le caratteristiche fisiche, sensorialmente esperibili del libro – ovvero del *medium* attraverso il quale i racconti li raggiungono – siano significative in relazione all'esperienza della lettura, perché a contare è soltanto la storia in sé intesa come qualcosa di astratto che si deposita nelle parole, tuttavia solo il 26% degli intervistati rinunciarebbe alle figure nei libri. Per

⁴⁷⁶ Cfr. J. Derrida, *Della grammatologia* [1967], Milano, Jaca Book, 2006, p. 48

⁴⁷⁷ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare* [1964], Milano, Net, 2002, p. 99.

la precisione, il 24% in quarta e il 29% in quinta, a indicare un progressivo rifiuto del supporto iconico con l'aumento della facilità di lettura e del piacere che si trae dalla capacità di immaginare autonomamente le scene e i personaggi evocati dalle parole: la maggior parte dei bambini che ha detto di preferire i libri senza figure ha motivato infatti la propria scelta affermando che i libri di sole parole consentono di immaginare di più e, soprattutto, più liberamente.

Molti, inoltre, rivelano una particolare sensibilità alla dimensione dei caratteri, che non devono essere troppo piccoli, mentre per altri – rari, in verità – anche la carta è importante: non deve essere eccessivamente delicata, altrimenti rischia di rompersi! Ma nel complesso, a emergere, è il fatto che gli intervistati non hanno una chiara consapevolezza del ruolo esercitato sulla loro immaginazione dall'insieme degli elementi peritestuali presenti nei libri che leggono: elementi sui quali, tuttavia, ragionano, come dicevo, se presi singolarmente. Ciò indica, a mio avviso, la carenza di una cultura del libro inteso come oggetto, tessitura di segni esperibile con tutti i sensi, in cui contenuto e forma si compenetrano in maniera determinante, ineludibile; illuminante, in questo senso, la risposta data da un bambino di quinta:

secondo me non [è] tanto importante l'aspetto fisico. Perché se uno ama veramente la lettura non sta lì a vedere come è fatto un libro.

(Manu, Rosmini, 5° C)

È una carenza, quella qui rilevata, di cui ovviamente non sono responsabili i bambini quanto piuttosto gli adulti, i quali, soprattutto se privi di strumenti culturali adeguati, non possono che uniformarsi a un modello largamente diffuso e difficile da contrastare.

A dimostrarlo, l'altro "motivo" ricorrente presente nelle risposte alla seconda sezione del questionario: il fatto che, pur apprezzando la presenza di immagini, che in molti casi si rivela come uno degli aspetti motivanti nella scelta di un libro da leggere (insieme alla copertina e alla trama), quasi tutti i bambini ritengano che il loro ruolo sia semplicemente quello di aiutare a capire – tramite una visualizzazione di personaggi, luoghi, ambienti – quello che succede nella storia.

Il ruolo delle immagini sembra essere dunque puramente illustrativo: devono mostrare, con precisione, ciò di cui parlano le parole. Le figure non sono, agli occhi degli intervistati, portatrici di significati ulteriori rispetto a quelli veicolati dal testo, sono piuttosto intese come dei ripetitori che parlano tuttavia una lingua più accessibile, in quanto mimetica della realtà, di ciò viene raccontato dalle parole. Ne dà una

testimonianza particolarmente interessante una bambina di quarta, la cui risposta assume un valore paradigmatico dal momento che sposta la riflessione da un piano squisitamente personale – la propria opinione sul senso del rapporto tra parole e figure nei libri – a uno più ampio relativo alle modalità con cui tale rapporto generalmente si configura:

In un libro le figure servono a far capire meglio, di solito quando ho un libro illustrato leggo prima il testo perché quasi sempre il testo dice quello che illustra la figura.

(Morena, Mann, 4° B)

Il problema, allora, non è tanto o, comunque, non è solo legato alla formazione e alla cultura di studenti e insegnanti, ma riguarda anche un mercato editoriale che, pur essendosi straordinariamente espanso e variegato negli ultimi trent'anni, ha la tendenza a sottovalutare l'importanza della qualità del linguaggio iconico impiegato nella maggior parte dei suoi prodotti e, conseguentemente, le possibilità espressive e comunicative che ad esso sono legate; fanno eccezione, come ho già accennato, le proposte di un gruppo ristretto di editori che negli ultimi dieci anni ha cercato di dare una scossa – estetica e culturale – al panorama editoriale italiano, ponendo se non altro le premesse per l'incontro con libri affatto differenti da quelli tipici della produzione *mainstream*, in cui le immagini hanno una funzione prettamente attrattiva, e dunque fondamentalmente commerciale, ed eventualmente esornativa o esplicativa, stuzzicando però raramente l'intelligenza e l'immaginazione del lettore, lasciandosi cioè consumare molto rapidamente.

Sono davvero rare, nelle risposte degli intervistati, le tracce di un piacere profondo legato all'esplorazione dell'immagine (intesa come un'attività che richieda tempo e pazienza), o al fatto che l'immagine possa essere portatrice di sensi che le parole non sarebbero in grado di racchiudere; solo un bambino di quinta arriva a toccare questo tema, scrivendo che per lui le figure servono «a mostrare cose che non possono essere descritte»⁴⁷⁸. Per la maggior parte degli intervistati, infatti, le figure servono soltanto «ad aiutarti a capire il testo»⁴⁷⁹, «a capire con meno difficoltà»⁴⁸⁰, «a farti guardare cosa hai letto»⁴⁸¹. Viene in questo modo confermato quel pregiudizio, rafforzato dalle

⁴⁷⁸ Gianluca, Scuola Primaria “Sandro Pertini”, 5° A.

⁴⁷⁹ Federico, Scuola Primaria “Sandro Pertini”, 5° A.

⁴⁸⁰ Rebecca, Scuola Primaria “Sandro Pertini”, 4° A.

⁴⁸¹ Andrea, Scuola Primaria “Sandro Pertini”, 4° A.

convinzioni di molte maestre (con le quali ho avuto modo di confrontarmi sia prima che durante la presentazione del questionario), che il linguaggio delle immagini sia subordinato a quello verbale e adatto soprattutto ai bambini più piccoli, in quanto più semplice da decifrare rispetto a quello delle parole. Emblematiche, in questo senso, le parole di una bambina di quinta:

Secondo me ai piccoli che non sanno leggere le figure servono per fargli immaginare la storia, ma per i grandi non servono.

(Sofia, Montessori, 5° B)

Eppure non è necessariamente così, perché anche decifrare le immagini può richiedere tempo e fatica, come sottolinea a più riprese Roberta Cardarello⁴⁸², e può avere il potere di trasformare il significato delle parti testuali, arricchendolo, specificandolo, ribaltandolo, o, ancora, suggerendo vie che allarghino il discorso e le implicazioni narrative del testo, aprendo scenari inusitati e attivando il pensiero lungo sentieri differenti da quelli tracciati dalle parole. Dipende, ovviamente, dalla natura delle immagini in questione; ed è questo il problema di fondo sul quale le risposte dei bambini mi hanno condotto a ragionare.

La terza sezione del questionario, in questo senso, è stata particolarmente utile perché, fornendomi una notevole messe di informazioni aggiuntive rispetto a quelle presenti nelle risposte alla seconda e alla terza domanda del questionario, mi ha consentito di tracciare un quadro generale dei libri che sono stati effettivamente oggetto dell'esperienza degli intervistati: quasi duecento bambini di quattro scuole della provincia di Milano fortemente differenziate per quanto riguarda la collocazione geografica e il bacino d'utenza.

Nel complesso, gli intervistati hanno citato poco meno di seicento titoli differenti, alcuni dei quali presenti nelle risposte di più di un bambino; generalmente nel contesto di ciascuna singola classe, però, che in questo modo ha dimostrato di essere una vera e propria piccola comunità di lettori caratterizzata dalla circolazione delle informazioni e dalla condivisione delle esperienze: secondo il modello del "contagio", o "passaparola",

⁴⁸² L'immagine infatti va assunta, a tutti gli effetti, «come una componente del testo, quando c'è, sulla quale si deve esercitare l'attività di decodifica e di integrazione con il testo verbale e non va intesa come supporto garantito alla comprensione del testo perché la sua decodifica semantica non è automatica nel bambino» (R. Cardarello, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, cit., p. 188)

ritenuto da Roberto Denti particolarmente efficace nella diffusione della lettura in quanto esperienza capace di garantire piacere.

Sebbene il numero dei titoli menzionati sia ragguardevole, con una media di quasi tre libri per bambino⁴⁸³, quelli che risultano citati in più di una classe sono tutto sommato pochi: 37 menzionati in almeno due classi, 17 in tre, 14 in quattro, 4 in cinque e soltanto uno rispettivamente in sei e sette classi. Solo l'indicazione "Geronimo Stilton", senza ulteriori precisazioni di titolo o argomento, è presente invariabilmente in tutte le classi, raccogliendo ben 50 menzioni (ciò significa che un bambino su quattro lo ha menzionato); a queste 50 ne vanno aggiunte poi altre 67 in cui è presente anche l'indicazione di un titolo preciso: indizio di una pervasività straordinaria, che nessun altro prodotto editoriale, al momento, riesce a eguagliare. Nemmeno il pur citato Harry Potter, che può contare anche sull'impatto mediatico esercitato dal grande schermo (con le conseguenti ricadute anche sulla vendita dei libri) può vantare un analogo successo, né un entusiasmo paragonabile nei lettori; a limitarne la diffusione, naturalmente, conta il fatto che il target d'età a cui sono rivolti i volumi di Harry Potter è decisamente più elevato di quello di Geronimo Stilton, che invece pesca anche tra coloro che ancora sono alle prime armi con la lettura. Oltre a Geronimo Stilton e Harry Potter godono di un certo consenso altri prodotti seriali come la collana "Piccoli Brividi" della Mondadori (un po' in declino rispetto a qualche anno fa), le serie "Gol" e "Valentina" della Piemme, "Capitan Mutanda" (sempre Piemme) e "Nina", la bambina della Sesta Luna, della Giunti, il cui target è analogo a quello del ciclo di Harry Potter. Resistono alcuni classici come *Cion Cion Blu* di Pinin Carpi e i romanzi di Roald Dahl⁴⁸⁴, probabilmente proposti dalle maestre, e, per quanto riguarda le prime letture, la *Pimpa* di Altan e *Winnie the Pooh* di Alan Alexander Milne; quasi scomparsi sono invece Gianni Rodari e Bianca Pitzorno, completamente assente Roberto Piumini. Se si escludono gli autori pubblicati dalla Salani, e cioè la Rowling, Dahl e Milne, si riscontra il dominio incontrastato del gruppo Mondadori, a cui fa capo anche la Piemme, che pubblica sia i volumi di Geronimo Stilton sia quelli delle serie più lette ad eccezione di

⁴⁸³ Influisce significativamente in negativo, su tale media, il fatto che le domande relative ai libri oggetto della propria personale esperienza fossero nella parte conclusiva del questionario e dunque siano state affrontate per ultime e con una certa stanchezza da parte degli intervistati, che non di rado le hanno saltate o alle quali hanno dato risposte evasive; per di più, i bambini meno propensi a considerare la lettura un'esperienza che rientra nell'ordine del piacere hanno dimostrato la tendenza a menzionare lo stesso libro in più di una categoria, abbassando ulteriormente la media individuale.

⁴⁸⁴ Soprattutto *Le streghe* (1983) e *Il GGG* (1982).

“Piccoli Brividi”, che è comunque Mondadori. È un mercato in cui pare che le piccole e pur intraprendenti realtà editoriali nate e cresciute nell’ultimo decennio ancora non siano riuscite a conquistare, nonostante i sempre più numerosi riconoscimenti della critica⁴⁸⁵, una visibilità reale né un pubblico davvero esteso.

Una riflessione sui libri indicati dagli intervistati in quanto a vario titolo significativi in merito alle personali esperienze di lettura meriterebbe un’analisi a sé, approfondita, che in questa sede non è possibile condurre: un’analisi che metta in relazione le specificità emerse nelle scelte di ciascuna classe, evidenti anche a una prima analisi dei dati raccolti, con le pratiche di lettura adottate e favorite dalle insegnanti in classe e con il loro immaginario personale sulla lettura.

In questa sede non possiamo che limitarci a una riflessione sui modelli di interazione tra linguaggio verbale e linguaggio iconico nello spazio della pagina presenti nei libri menzionati dai bambini: l’elenco dei titoli citati, infatti, offre una serie di indizi piuttosto interessanti, tali da rendere ragione se non di tutte, per lo meno di molte delle risposte date alle domande della seconda sezione del questionario, e in particolare a quella sull’importanza del libro in quanto oggetto complesso e organico, tessitura di segni e linguaggi, e a quella sul ruolo delle immagini nei libri illustrati.

Paradigmatico, in questo senso, è il fenomeno “Stilton”, diffuso sia nei contesti socio-culturali più difficili, come quello in cui vivono i bambini della Scuola Primaria “Sandro Pertini” di via Thomas Mann, sia – e addirittura in misura maggiore – nei contesti socio-culturalmente più avvantaggiati come quello a cui appartengono i bambini della Scuola Primaria “Cavalieri” di via Ariberto, nel centro di Milano.

La predominanza incontrastata del modello offerto dai libri incentrati sulle avventure del topo “intellettuale” inventato da Elisabetta Dami, che nel giro di pochi anni ha conquistato non soltanto il mercato e il pubblico italiano, ma quello del mondo intero – i suoi libri sono infatti tradotti in quarantotto lingue –, è un segnale forte, che indica una direzione di gusto molto chiara e ribadita, in maniera più o meno pedissequa, anche dalla tipologia degli altri libri citati più frequentemente. “Geronimo Stilton” è infatti diventato, con una velocità impressionante, un vero e proprio *brand*, un marchio tanto affermato da riuscire a “tirare” a prescindere dalle qualità specifiche del singolo oggetto editoriale prodotto; ed è una produzione davvero imponente se si considera il fatto che attualmente, nel catalogo della Piemme, sono presenti più di 180 titoli che fanno capo al

⁴⁸⁵ Penso soprattutto al Premio Andersen e a quelli della Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna.

personaggio. Una vera e propria produzione industriale che sforna senza sosta una merce di cui il pubblico non pare stancarsi, nonostante la manifesta ripetitività dei modelli narrativi adottati e la bassa qualità estetica del prodotto, inevitabile in considerazione della rapidità dei suoi tempi di produzione.

Se per un verso non si deve sottovalutare il fatto che, evidentemente, e a prescindere dalle sue effettive qualità letterarie ed estetiche, spesso discutibili, il modello offerto dai libri di Stilton incontra i desideri e le aspettative di un numero eccezionale di lettori, per l'altro non va però dimenticato che i desideri sono qualcosa che si nutre della vita e della produzione culturale di un'epoca ed è al tempo stesso soggetta al potente influsso determinato da operazioni di marketing accuratamente pianificate. Geronimo Stilton, in questo senso, è stato capace di raccogliere l'eredità di Topolino, in evidente declino da anni, e costruire un vero e proprio impero, anche economico, che l'impiego dei più diversi media ha consentito di consolidare nel corso degli anni.

Il libri di Geronimo Stilton, d'altra parte, sono caratterizzati da un'attenzione per nulla superficiale alla dimensione del paratestuale: a favorirne la diffusione capillare di cui oggi siamo testimoni è stata infatti anche l'abilità con cui l'editore si è servito della rete per promuovere il personaggio⁴⁸⁶ e il ricorso a una serie di iniziative sul territorio, come quelle condotte nelle scuole⁴⁸⁷. Tale attenzione è ancora più evidente se si considerano gli aspetti specificamente peritestuali del prodotto: a connotarne la linea è infatti la presenza massiccia di elementi iconici, come le figure a doppia pagina o le vignette che accompagnano la narrazione, i celebri e apprezzatissimi grafismi che fanno il verso alle avanguardie poetiche del principio del Novecento⁴⁸⁸ e persino il ricorso a elementi capaci di sollecitare il senso dell'olfatto. E tuttavia, nonostante i molteplici

⁴⁸⁶ Mi riferisco, in primo luogo, al fatto che Geronimo Stilton sia presente in rete, con un sito al quale i bambini possono accedere facilmente, con l'opportunità di scrivere direttamente al loro eroe: «Il fatto nuovo, rispetto alle fiabe, ai film, ai fumetti, alle riviste, ai personaggi tradizionali, è che a Geronimo non si rivolgono solo i suoi amici fantastici, ma anche e sempre più spesso i nostri bambini in carne e ossa, piccoli naviganti tra le pagine dei suoi libri e tra le pagine elettroniche interattive del suo sito. I bambini si fidano con lui, si aprono, gli scrivono, poiché lo vedono come un amico "informato" e, in un certo senso, "competente" ad ascoltare i loro problemi grandi e piccoli. Finalmente trovano un adulto maturo e coi piedi per terra, disponibile all'ascolto» (M.R. Parsi, *Nell'era multimediale, un topo per amico*, in I.C. Riccardi, *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2004, pp. 86-87).

⁴⁸⁷ Penso all'attività di promozione del "marchio" effettuata attraverso incontri nelle scuole in cui umani travestiti da topi incontrano i bambini, leggendo loro storie del topo più famoso d'Italia e rispondendo, o non rispondendo (come spesso capita a quanto dicono alcune insegnanti), alle loro domande sul mondo di Topazia.

⁴⁸⁸ Penso ai *Calligrammes* di Guillaume Apollinaire o alle tavole parolibere inventate dai Futuristi, in particolare da Filippo Tommaso Marinetti e Corrado Govoni. Sul tema dei "grafismi" in Stilton, cfr. S. Bartezzaghi, *Il mistero dei grafismi*, in I.C. Riccardi, *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, cit., pp. 25-30.

stratagemmi espressivi adottati, gli infiniti titoli delle varie collane incentrate sul direttore dell'Eco del Roditore finiscono con l'assomigliarsi in maniera impressionante, se non, addirittura, col ripetere all'infinito un unico modello: di evidente successo, ma inadeguato per una educazione alla pluralità delle storie – dei punti di vista e degli stili, delle forme e del linguaggio – che è la vera ricchezza dell'universo del narrabile e dunque, in senso lato, della letteratura. Ed è forse proprio la conoscenza di quest'unico modello a spiegare come a un'attenzione nei confronti di singoli elementi peritestuali, come la dimensione e la forma dei caratteri o la presenza/assenza di illustrazioni, non corrisponda, nei bambini, una concettualizzazione del libro nel suo insieme come oggetto complesso dotato di una voce caratteristica, unica, a dar forma alla quale contribuisce l'intreccio e il dialogo di vari elementi, che invece paiono percepiti unicamente nella loro presenza individuale e ovvia, e così consumati con grande rapidità, in una tensione della lettura che si fa corsa sfrenata verso la conclusione e mai indugio o perlustrazione di un territorio misterioso, custode di sorprese davvero sorprendenti.

D'altra parte, come scrive Gianni Bono:

Entrare nel mondo di Geronimo Stilton è facile, perché è un mondo che invita a farlo, con un ammiccamento affidato, com'è naturale, prima di tutto al disegno. E in quel mondo si resta perché è un mondo che non tradisce, che non spiazza, che non sconcerta, che riserva sorprese ma non stravolgimenti, dove tutto è familiare pur nella varietà dei diversi contenuti.⁴⁸⁹

Quello di Geronimo Stilton «è un mondo che non spiazza», «dove tutto è familiare»: un mondo ovattato e pacifico dove non può capitare nulla di male, un mondo fondamentalmente rassicurante, lontano dal caos del reale, un luogo dal quale è bandita ogni tensione ed è per questo ritenuto ideale per i bambini, che già nella vita di tutti i giorni sono costretti a fare i conti – grazie alla televisione e alla rete – con l'orrore della guerra, della criminalità, della miseria. A Topazia, sull'Isola dei Topi, non accade nulla di tutto ciò e nemmeno nei diversi luoghi del mondo che Geronimo Stilton, suo malgrado, è costretto ad attraversare nel corso delle sue avventure:

⁴⁸⁹ G. Bono, *Curati, sinceri, fedeli: la ricetta dei disegni di Geronimo*, in I.C. Riccardi, *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, cit., p. 34.

Simile alle moderne capitali anche dal punto di vista sociale, Topazia ha una classe media molto indaffarata e lavoratrice, una minoranza molto agiata e un certo numero di nobili decaduti, snob ma non necessariamente ricchi.⁴⁹⁰

Non c'è traccia di altre realtà sociali nel mondo di Geronimo Stilton: mi domando pertanto a quali capitali moderne si riferisca Irene Claudia Riccardi, curatrice del volume che raccoglie gli interventi a sostegno del marchio "Stilton" prodotti da esperti in diversi settori della cultura e della comunicazione, dei quali mi servo qui per illustrare, al contrario, quelli che mi paiono alcuni dei punti di debolezza dei libri di Stilton. Se infatti va riconosciuto a tali libri il pregio dell'accessibilità, il fatto cioè che attirino e incuriosiscano alla lettura i bambini fin dalla più tenera età, a volte ancor prima dei sei anni, e dunque favoriscano – forse (insieme a molti altri fattori) – la conquista dell'abitudine alla lettura autonoma, condizione imprescindibile per la nascita del piacere di leggere⁴⁹¹, bisogna anche avere il coraggio di coglierne i limiti, che non sono pochi. Tra questi, due in particolare mi sembrano particolarmente significativi ai fini della ricerca qui condotta: il primo riguarda il piano dei contenuti e il suo rapporto con l'universo letterario, mentre il secondo ha a che fare con i linguaggi utilizzati e l'orizzonte estetico del mondo stiltoniano nel suo complesso.

La maggior parte degli interventi presenti nel volume curato dalla Riccardi, pubblicato anch'esso, peraltro, dalla Piemme, sottolinea come elemento positivamente qualificante dell'universo stiltoniano il suo porsi come una dimensione alternativa rispetto a quella della realtà, come un luogo in cui le cose funzionano come dovrebbero, con un effetto potentemente rassicurante sui suoi lettori:

E in un'epoca in cui i bambini sono sempre sotto pressione, schiacciati da una realtà di paura e pericolo (dalla vita vera ai cartoni animati violenti, dai telefilm ai telegiornali), questo è un grandissimo pregio.⁴⁹²

In questo senso il fenomeno Stilton si rivela estremamente interessante da un punto di vista sociologico e più ampiamente culturale, se non, addirittura, antropologico, indicando un ormai sempre più diffuso desiderio di fuga dalla realtà, che non ha però in

⁴⁹⁰ I.C. Riccardi, *L'universo di Geronimo Stilton*, in Id., *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, cit., p. 12.

⁴⁹¹ Sarebbe anzi proprio questo uno dei pregi riconosciuti al marchio "Stilton" da alcuni esperti del settore che ne sostengono la validità. Irene Claudia Riccardi parla di una «precocizzazione della lettura autonoma» dovuto all'effetto "Stilton", ribadendo quanto scrive Roberto Denti, per il quale «Geronimo ha provocato la lettura diretta anticipata da parte di bambini di sei-sette anni ed è riuscito a coinvolgere anche i maschi nella lettura» (R. Denti, *Il grande alleato dei bambini*, in I.C. Riccardi, *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, cit., p. 66).

⁴⁹² A. Casella, *Un signor topo, eroe per caso*, in I.C. Riccardi, *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, cit., p. 38.

sé il potere eversivo e rivoluzionario dello slancio utopico ma quello, ben più sterile, di una fantasticheria evasiva a sfondo sostanzialmente conservatore, per non dire patentemente reazionario: tanto che Geronimo Stilton è addirittura presentato come «baluardo dei buoni valori della vecchia società»⁴⁹³. Quale?

Si tratta, d'altra parte, di un desiderio che non riguarda i bambini, che ancora, della realtà, non conoscono che poco e sono curiosi di scoprirla, un pezzo alla volta, giorno dopo giorno, ma che riguarda piuttosto gli adulti, genitori che si sentono schiacciati dal peso del mondo in cui viviamo e trovano nell'universo colorato e solare di Geronimo Stilton una boccata d'ossigeno, una serenità che augurano ai propri figli ma di cui per primi sentono la necessità, come dimostra il passo appena citato dell'intervento di Alessandra Casella. Un sentimento condiviso da molti se persino lo storico fondatore della libreria dei ragazzi, pur essendo un acerrimo nemico delle omologanti produzioni disneyane (tanto simili alle rivisitazioni letterarie stiltoniane), curiosamente, difende la filosofia sui cui si regge l'impero stiltoniano in forza della sua capacità di «compensazione» nei confronti della realtà, sempre più difficile, in cui viviamo e nella quale, soprattutto, i genitori sembrano abdicare sempre più spesso al loro ruolo di intermediari tra le informazioni che arrivano, fitte e terrificanti, dal mondo e i bambini che, volenti o nolenti, le assorbono e rielaborano in solitudine⁴⁹⁴.

E tuttavia io non credo che quella di uno stacco netto nei confronti della realtà sia una soluzione utile a favorire lo sviluppo intellettuale ed emotivo dei bambini: penso che per aiutarli a capire il mondo in cui viviamo sia opportuno trattarli come persone intelligenti, in grado di comprendere ciò che li circonda, se sostenuti, e non metterli sotto una campana di vetro dalla funzione meramente protettiva, che avrà l'effetto di rendere più doloroso e traumatico l'incontro futuro con la realtà. Ciò non significa che sia auspicabile proporre alla loro attenzione mondi letterari intessuti di ingiustizie e sofferenza, territori dell'immaginario da cui la speranza sia bandita, ma nemmeno collarli in rappresentazioni idilliche che non hanno alcun contatto con il mondo in cui dovranno imparare a muoversi, e che forse sapranno, un giorno, provare a cambiare. Trovo che Bianca Pitzorno, in questo senso, abbia saputo cogliere un aspetto decisivo della questione, laddove sostiene che ai bambini si possa parlare di tutto, nei modi adeguati, e cioè in maniera tale da consentir loro di capire ciò di cui si sta parlando,

⁴⁹³ Ivi, p. 37.

⁴⁹⁴ Cfr. R. Denti, *Il grande alleato dei bambini*, cit., pp. 64-65.

avendo sempre e soltanto cura di evitare la disperazione⁴⁹⁵. Persino le situazioni più difficili possono infatti essere affrontate e superate, come insegnano le fiabe, anche le più terribili – penso a quella di Hansel e Gretel, per esempio, in cui il nemico è dentro le mura di casa –, ma per farlo ci vuole coraggio e si devono superare molti ostacoli: prove spesso ardue, che richiedono intelligenza, fatica e sacrificio, ma attraverso le quali si impara a conoscersi meglio, si cambia, si cresce. Ma non si tratta di prove il cui superamento sia scontato e indolore, come accade invece nei libri di Geronimo Stilton, in cui non è mai presente un momento, vero, di crisi, di difficoltà, di paura di non farcela: tutto, nelle sue avventure, fila infatti sempre liscio come l'olio, gli ostacoli non sono mai veri ostacoli e vengono liquidati in men che non si dica, il compimento della missione non conosce ritardi di sorta.

Eppure, già negli anni Sessanta, Rodari aveva dimostrato felicemente che leggerezza e fruibilità non sono qualità che siano necessariamente in disaccordo con la possibilità di offrire storie che facciano anche ragionare sul mondo in cui viviamo, e non solo sulle proprie emozioni e i propri desideri autocentrati, storie – avrebbe detto Pontremoli – non soltanto consolatorie, ma capaci di allargare il nostro sguardo e renderlo più curioso e acuto. Storie «che facciano sospettare di avere a che fare con il cosiddetto reale, non già che pretendano di rivelarlo»⁴⁹⁶, storie che suscitino domande e non storie che forniscano risposte, come invece hanno la tendenza a fare i libri di Geronimo Stilton, in cui ogni occasione è buona per fornire indicazioni, istruzioni, informazioni sul mondo, attraverso una serie di finestre che evocano la dimensione ipertestuale che caratterizza

⁴⁹⁵ Per la Pitzorno, le storie per bambini possono affrontare qualunque argomento, ma devono lasciare spazio alla speranza: una speranza che non è legata necessariamente a qualcosa di preciso ma piuttosto a un generale senso di attesa, di fiducia in qualcosa di buono, o comunque di migliore, che ancora possa venire: «Sono convinta che nei libri per bambini, come in quelli per gli adulti, non ci debbano essere censure. Che si possa e si debba parlare di tutto quello che interessa realmente i giovani lettori o che fa parte della loro esperienza. Sono anche convinta che non esistono argomenti “troppo difficili”. Ai bambini si può spiegare qualsiasi cosa, a due condizioni. [...] La seconda è la necessità che l'adulto che spiega una cosa l'abbia capita molto bene lui stesso, e sia capace di trovare parole, esempi, somiglianze, comprensibili dal bambino. L'unica censura non solo permessa, ma necessaria, è quella che riguarda la noia, l'ipocrisia, la menzogna, l'edulcorazione addomesticata, la mancanza di chiarezza. E, almeno per quanto mi riguarda, la disperazione. La speranza è una virtù indispensabile per affrontare la vita. Qualche volta noi grandi ci sentiamo scoraggiati, pensiamo che il mondo stia andando in malora senza rimedio, che la natura umana è tale da volgere sempre al peggio qualunque situazione. Spesso siamo così stanchi e delusi da avere voglia di gettare le armi. Però sono convinta che tale sensazione, tale visione del mondo, non vada mai comunicata ai più giovani, non fosse altro che per un atto di umiltà. Chi l'ha detto che loro non siano più forti e più bravi di noi? Chi l'ha detto che non possano raggiungere gli obiettivi che a noi sembrano irrealizzabili?» (B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, cit., pp. 138-139).

⁴⁹⁶ G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, cit., pp. 84-85.

l'organizzazione dei contenuti e la trasmissione delle informazioni nella rete; riferendosi ai volumi di Geronimo Stilton, Lella Costa scrive:

È un modo ottimo di fare “letteratura” per ragazzi. Le storie, sempre in bilico tra il giallo e l'avventura, con qualche mistero da scoprire e con tante informazioni passate in maniera simpatica, mai pesante, catturano le piccole lettrici e i piccoli lettori e li trasportano in un universo leggero, ironico, allegro.⁴⁹⁷

Non credo, però, che la letteratura abbia la funzione di “passare” informazioni: nemmeno quella per i più giovani.

Le avventure di Geronimo Stilton sono per di più improntate, sempre e comunque, a uno zuccherino *politically correct* che ha i suoi cavalli di battaglia in temi, peraltro attuali e di estremo rilievo, come quello della disabilità o dell'ecologia, e tradiscono gli intenti fondamentalmente didattici e moraleggianti dei suoi autori, come testimoniano, ancora una volta, le parole di Alessandra Casella, secondo la quale, «nelle storie di Geronimo la morale, come in tutte le fiabe, c'è sempre»:

Le storie di Geronimo che preferisco [...] – aggiunge però – sono quelle in cui la morale è “larvata”, e il giovane lettore, secondo un proprio personale percorso, la vede a poco a poco “sorgere” tra le pagine per illuminare, come una scoperta gradita, un tesoro privato, il suo senso del mondo.⁴⁹⁸

Osservazione che lascia presumere il fatto che ci siano anche storie in cui la «morale» è esibita in maniera ancora meno “larvata”. Lo testimoniano alcune espressioni, normalmente collocate al termine di una sequenza narrativa importante, che commentano l'accaduto e al tempo stesso ammoniscono il lettore, tradendo un didascalismo strisciante che attraversa tutta l'opera. Alcuni esempi tratti da uno dei titoli più citati dai bambini, *Nel regno della fantasia*, ne danno una chiara testimonianza:

Ciò che è preparato con amore, ha più gusto.⁴⁹⁹

Ciò che si mangia insieme ad amici sinceri, si digerisce meglio.⁵⁰⁰

La vera nobiltà nasce dal desiderio di essere vicini ai deboli e agli oppressi.⁵⁰¹

⁴⁹⁷ L. Costa, *Prefazione*, in I.C. Riccardi, *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, cit., p. 7.

⁴⁹⁸ A. Casella, *Un signor topo, eroe per caso*, cit., pp. 38-39.

⁴⁹⁹ G. Stilton, *Nel regno della Fantasia*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2003, p. 212.

⁵⁰⁰ *Ibidem*.

⁵⁰¹ *Ivi*, p. 236.

Il calore delle emozioni vissute così come il portato morale o filosofico di certe affermazioni – è il caso delle tre frasi citate⁵⁰² – non è fatto sperimentare al lettore sulla propria pelle attraverso una immedesimazione nei personaggi o nelle situazioni narrate che derivi da una durata protratta dell’immersione nello spazio dell’immaginario dischiuso dalle parole, ma viene piuttosto dichiarato, esplicitato a chiare lettere, svuotandolo della profondità che deriverebbe dal suo essere radicato nel sentire – del personaggio, del lettore – e trasformandolo così in formulette superficiali, slogan che inneggiano genericamente alla bontà e all’amore, come risulta chiaramente in molti passaggi:

Il Gigante mi abbracciò. – Avevate ragione, Cavaliere, l’Amore e l’Amicizia sono medicine potenti! Tornerò nel castello dei miei antenati, a Roccadifalco... ma non mi sentirò mai più solo, poiché ora so di avere tanti amici sinceri!⁵⁰³

O ancora:

Le ali della Fantasia sono importanti per volare in alto, sempre più in alto. Ognuno deve avere il coraggio di spiccare il volo. Parla dei tuoi sogni e dei tuoi ideali con le persone che ami, scoprirai che insieme si possono realizzare sogni bellissimi, come un mondo migliore, pieno di amore e di pace per tutti!⁵⁰⁴

La vacuità di passaggi del genere, che hanno il sapore di spot pubblicitari, ha la capacità di privare di significato le parole di cui sono composti, come d’altra parte avviene sempre più frequentemente e massicciamente anche nella comunicazione a tutti i livelli, da quello meramente pubblicitario a quello politico, in cui il ragionamento sui fatti e l’argomentazione, magari sostenute da una spinta ideale, sono stati sostituiti dal ricorso a parole d’ordine o slogan che hanno il potere, meraviglioso, di riempire la bocca e non significare assolutamente nulla.

Sono molteplici le riserve che nutro sulla qualità letteraria del prodotto “Stilton”, legate ora ad aspetti puramente linguistici, come l’uso della punteggiatura (con un particolare riferimento all’abuso dei puntini di sospensione e dei punti di esclamazione), ora più ampiamente letterari e stilistici⁵⁰⁵, ma a interessarci, in questa sede, è soprattutto

⁵⁰² Due delle quali, peraltro, sono caratterizzate da un uso discutibile della virgola, posta tra soggetto e verbo: un tipo di errore che gli studenti spesso si trascinano dietro fino all’università.

⁵⁰³ Ivi, p. 301.

⁵⁰⁴ Ivi, p. 319.

⁵⁰⁵ Penso al gusto della reiterazione ossessiva di determinate formule verbali ritenute divertenti e connotanti il personaggio, come «io sono un tipo, cioè un topo...» e «il mio nome è Stilton, Geronimo

l'idea di libro veicolata dal modello Stilton – senza paragone il più diffuso e conosciuto – e, nello specifico, il rapporto tra linguaggio verbale e linguaggio iconico che lo caratterizza, rappresentando la parte più esteriore, immediatamente visibile della filosofia su cui si regge.

La prima osservazione, in questo senso, riguarda l'estetica generale del prodotto, di derivazione evidentemente disneyana (figg. 1-3)⁵⁰⁶ – improntata com'è a un blando realismo gaio e rassicurante, privo però dell'atmosfera e densità materica che caratterizzava, almeno alle origini, le produzioni del disegnatore americano – ma di qualità decisamente scadente: un'estetica che rimanda, per un verso, alla dimensione della comunicazione pubblicitaria di basso livello – come dimostrano un'attenzione al *lettering* che fa ricorso a effetti grafici che sembrano tratti dalle banche dati di clip art presenti in qualunque tipo di PC e la presenza massiva di frasi-slogan ripetute in maniera martellante – e, per l'altro, all'universo coloratissimo e sbarlucicante di altri prodotti ludici *mainstream* per bambini e bambine come Barbie, Gormiti e Winx (fig. 4)⁵⁰⁷.

Per quanto presenti in maniera massiccia, nei libri di Geronimo Stilton le immagini hanno un ruolo chiaramente subalterno rispetto al testo, non offrono al lettore – salvo rare occasioni – un territorio da esplorare, fungono piuttosto da mero ripetitore di ciò che viene raccontato nel testo (a volte, addirittura, riproposto in forma verbale all'interno delle figure) e per questo motivo sono consumate rapidamente: non invitano alla sosta e dunque non consentono alcun incontro, di certo non quello tra il lettore e lo spazio immaginario misterioso nel quale avventurarsi senza certezza alcuna su ciò che vi si potrà trovare. Quando si apre un libro di Geronimo Stilton si sa già, nel complesso, cosa si troverà: le variazioni riguarderanno unicamente alcuni dettagli, variazioni – nei costumi, nei luoghi, nelle situazioni – legate ad aspetti specifici della storia proposta (molto spesso frutto di un saccheggio operato ai danni di più o meno grandi classici della narrativa).

Giovanna Zoboli, a proposito dei libri che hanno le Winx come protagoniste, sostiene che in essi «il momento della lettura di immagini e testi, cioè dell'esperienza del libro, è del tutto marginale, se non assente», che cioè «l'esperienza delle Winx è già stata fatta

Stilton», che compaiono immancabilmente in ogni sua avventura, alimentando il piacere rassicurante della ripetizione generato dal riconoscimento di ciò che è noto.

⁵⁰⁶ Si veda l'Allegato B.

⁵⁰⁷ Si veda l'Allegato B.

altrove» e che per questo motivo «il libro, ininfluenza, può essere articolato nelle forme più approssimative»⁵⁰⁸. Io credo che un ragionamento analogo valga anche per Geronimo Stilton: non tanto per l'esperienza della lettura nel suo complesso, anche se il riciclo di materiali narrativi preesistenti d'ogni sorta potrebbe farlo pensare, quanto piuttosto per quanto riguarda l'esperienza della lettura delle immagini presenti nelle sue pagine. Immagini che hanno per lo più la funzione di ribadire visivamente quanto detto dalle parole e che dunque rendono ragione delle risposte della maggior parte dei bambini per i quali la funzione principale delle figure di un libro è quello di «far vedere» quanto detto nel testo. Ed è in questo senso che le figure rimandano, come scriveva appunto la Zoboli, a esperienze effettuate altrove – in questo caso durante la lettura delle parole – che esse hanno unicamente la funzione di rievocare: la loro presenza non offre altro. Il ricorso frequente a queste immagini-ripetitori è estremamente diffuso e raggiunge, in alcuni casi, livelli parossistici, come avviene in una delle doppie pagine finali di *Nel regno della Fantasia*, in cui una scena è proposta addirittura nella triplice veste del racconto di parole, della sequenza di vignette e dell'elenco puntato (fig. 5)⁵⁰⁹.

Ciò nonostante, gli elogi alla qualità dall'apparato iconico presente nei libri di Stilton sono numerosi; vale però, su tutti, riportare quello di Alessandra Casella, che dà voce, a mio avviso, a un sentire molto diffuso tra gli adulti che acquistano i libri di Geronimo per i propri figli:

Belli i disegni e, soprattutto, comprensibili. Oggi si vedono moltissimi libri per bambini con illustrazioni orrende: buie, cupe, deformi, concepite dai disegnatori per sottolineare la loro «artisticità», senza alcun pensiero all'effetto che le immagini avranno sui piccoli lettori. Gli adorabili topolini di Stilton, invece, sono tutti carini, accessibili, confortanti, anche quando sono brutti!⁵¹⁰

Una visione piuttosto manichea di un mondo, come quello dell'illustrazione contemporanea per ragazzi, d'una ricchezza sorprendente e in continuo sviluppo: un mondo all'interno del quale hanno avuto spazio anche autori il cui linguaggio suscita perplessità sui suoi reali destinatari, ma che ha anche visto l'affermarsi di talentuosi artisti del visivo – come Bruno Munari e Leo Lionni, per il passato, Wolf Erlbruch,

⁵⁰⁸ G. Zoboli, *La voce del libro. Sull'«ovvia» questione della forma e del contenuto*, «Hamelin», anno otto, numero venti, aprile 2008, p. 30.

⁵⁰⁹ Vedi Allegato B.

⁵¹⁰ A. Casella, *Un signor topo, eroe per caso*, cit., p. 38.

Shaun Tan e Alexis Deacon per il presente – che sono capaci di coniugare l’efficacia comunicativa alla raffinatezza espressiva, la qualità del segno al desiderio di raccontare, il pensiero alla speranza, se non sempre all’allegria. Per quale motivo dovremmo limitare le infinite esperienze di lettura possibili dei bambini, come in effetti troppo spesso accade, a un mondo popolato da «adorabili topolini» tanto «carini, accessibili, confortanti»? Oltre la barriera del supermercato e delle scelte suggerite dal potere invasivo e omologante della pianificazione industriale della cultura nel nome del successo economico, c’è infatti un galassia sterminata di storie e immagini alla quale i bambini potrebbero accedere e dalla quale potrebbero trarre godimento e conforto, certo, ma anche spunti di riflessione che il mondo della comunicazione visiva, con la sua proteiforme molteplicità potrebbe contribuire ad alimentare. E invece, attualmente, non è così: esiste un modello dominante e pervasivo al quale la maggior parte dei bambini guarda come all’unico modello possibile di relazione tra immagini e parole.

5. Il progetto didattico: dal piacere di leggere al desiderio di scrivere

5.1. Ragioni e obiettivi dell'intervento

L'analisi delle risposte dei bambini ha consentito di comprendere che non sarebbe stato possibile indagare le specificità dello «spazio dell'immaginario» sperimentato durante la lettura con ulteriori domande dirette: domande che avrebbero per altro presupposto, per poter essere intese, un grado molto alto di concettualizzazione del libro in quanto oggetto⁵¹¹. Un livello di concettualizzazione che non è legittimo attendersi in bambini di quarta o quinta che abbiano alle spalle un'esperienza di libri illustrati come quella testimoniata dagli intervistati: ampia, certamente, ma anche piuttosto limitata in quanto a varietà; un'esperienza dalla quale risultano essere esclusi soprattutto i libri caratterizzati da una interazione non banale dei linguaggi nello spazio della pagina, come i *picture book*, o dal ricorso a elementi peritestuali non meramente decorativi: libri dei quali non c'è traccia nelle risposte dei bambini e che pertanto, anche quando effettivamente incontrati, non sono stati ritenuti occasione di una esperienza di lettura significativa.

Le risposte, per di più, testimoniavano nel complesso l'esistenza di un immaginario sostanzialmente uniforme in merito al ruolo del linguaggio iconico nel contesto dei libri illustrati, appiattito sul modello offerto dall'opera di Geronimo Stilton. Indizio di una carenza sul piano della cultura del visivo, per la poca varietà dell'esperienza fino a quel momento fattane, tale da legittimare il desiderio di immaginare un intervento didattico mirato che avesse l'obiettivo di provare ad agire sull'esistente, cercando di allargare l'esperienza dei bambini relativamente al mondo della letteratura, inteso nel suo senso più ampio di tessitura di segni narranti, all'interno della quale anche le figure possono svolgere un ruolo non marginale e di semplice supporto.

Il modo migliore per mettere in opera tale progetto è parso quello di fornire un'occasione di incontro con un oggetto editoriale – un libro – che fosse “diverso” da quelli fino a quel momento incontrati dai bambini: tanto “diverso” da riuscire a innescare una riflessione sui possibili ruoli che il linguaggio visivo ha all'interno di un'opera letteraria, per la sua capacità di connotarne la “voce”, di alimentare la storia che nasce durante la lettura disegnandosi nella mente di chi legge con tratti tanto forti

⁵¹¹ I numerosi fraintendimenti presenti nelle risposte date al questionario, in questo senso, offrivano indicazioni sufficientemente chiare in merito.

quanto necessariamente, inevitabilmente passeggeri, come avevano rilevato – pur secondo prospettive differenti – Blanchot, Iser e Fish.

Forse sarebbe stato possibile scoprire qualcosa su come un testo si trasforma in “cinema mentale”, nella mente di chi legge, sfruttando come reagente un medesimo punto di partenza testuale: mettendo cioè l’intelligenza interpretativa dei bambini, la loro capacità di dare significato a un testo, uno stesso testo uguale per tutti, al servizio della produzione immaginativa di ciascuno. Pensavo, in questo modo, di riuscire a offrire ai bambini l’occasione di una sperimentazione concreta, diretta, della ricchezza infinita potenzialmente presente in ciascun atto di lettura e al tempo stesso di costringerli a ragionare sulle possibilità espressive del linguaggio iconico, generalmente sottovalutate dalla maggior parte di loro, come dimostravano le risposte al questionario. Ritenevo, per di più, che se non era stato possibile ottenere informazioni significative sulle specificità dello «spazio dell’immaginario» sperimentato durante la lettura attraverso domande dirette che implicavano sforzi metacognitivi notevoli, sarebbe forse stato possibile farlo in maniera indiretta, invitando i bambini a raccontare la storia che poco alla volta prendeva forma nella loro immaginazione durante l’esperienza di lettura che avrei proposto.

Ho così pianificato un intervento didattico che fosse incentrato su una produzione testuale di tipo narrativo effettuata a partire dalla lettura di un libro privo dell’elemento ritenuto dai bambini depositario unico del senso possibile di una storia, della sua ragion d’essere, il linguaggio verbale. Nelle due classi che hanno scelto di partecipare a questa fase ulteriore della ricerca⁵¹², che in questo modo assumeva in maniera sempre più nitida i tratti di una ricerca didattica (e dunque finalizzata a una trasformazione delle pratiche agite in classe, «là dove le cose accadono»), ho proposto un progetto di lavoro strutturato in dieci tappe, in cui l’esperienza della lettura e quella della scrittura risultassero intimamente e reciprocamente connesse: un progetto che avesse l’obiettivo primario di generare un piccolo shock culturale e che si prestasse, al tempo stesso, ad attivare l’interesse dei bambini nei confronti dell’uso del linguaggio in funzione espressiva e comunicativa. Un progetto cioè che favorisse un incontro con l’esperienza letteraria sia sul fronte della fruizione di qualcosa di già esistente, che pure per compiersi necessita costitutivamente del contributo, dell’apporto immaginativo di

⁵¹² Si tratta delle classi di Raffaella Cenni e di Mimma Vita, la 4°B della Scuola Primaria “Cavalieri” di via Ariberto, a Milano, e la 5° B della Scuola Primaria “Montessori” di via Montessori, a Bollate.

ciascun lettore, sia su quello della produzione, che implica fatica, naturalmente, ma anche confronto con le possibilità espressive offerte dal linguaggio e, molto spesso, gratificazione finale.

Ho dunque proposto all'attenzione dei bambini un oggetto letterario con caratteristiche affatto diverse da quelle che caratterizzano i libri di cui avevano fatto fino a quel momento esperienza: un libro che nella mia immaginazione, avrebbe dovuto punzecchiare un po' la loro curiosità e forse, conseguentemente, dare una scossa alle loro convinzioni. Un libro che li costringesse a riflettere sulle proprie idee, in merito al ruolo e all'efficacia narrativa del linguaggio iconico, e a valutarne l'attendibilità alla luce della nuova esperienza. Un libro che, attraverso la sua costitutiva apertura alla significazione, consentisse allo «spazio dell'immaginario» sperimentato da ciascun lettore di manifestarsi anche agli altri, ai compagni, facendosi racconto e coinvolgendo dunque ciascuno anche in un lavoro non semplice di strutturazione narrativa dell'esperienza di senso vissuta durante la lettura.

Il libro di cui mi sono servito come di un vero e proprio “reagente” è intitolato *The Arrival* ed è un *picture book* disegnato da un giovane autore australiano, Shaun Tan, ormai noto anche in Italia, ma all'epoca ancora poco conosciuto. Ne ho proposta la lettura in piccolo gruppo nelle due classi che hanno aderito a questa fase ulteriore della ricerca, fornendo una copia del libro per ciascuno dei sette gruppi di lavoro costituiti. Il lavoro interpretativo effettuato da ciascun gruppo a partire dalla sequenza e dall'organizzazione, in senso lato discorsiva, delle immagini di cui si compongono i primi due capitoli del libro è stata il punto d'avvio per l'elaborazione e per la scrittura di racconti che proseguissero e portassero a compimento le premesse narrative individuate durante la fase di lettura e interpretazione delle immagini. Le sette storie prodotte dai sette gruppi di ciascuna classe sono state poi lette pubblicamente, senza che fossero apportate correzioni ai testi prodotti autonomamente dai bambini, che sono stati gratificati dalla lettura pubblica dei propri lavori (è grande la soddisfazione che nasce nel vedere i compagni che ascoltano ammirati le proprie invenzioni narrative). La mancata correzione degli errori compiuti, più o meno gravi, sintattici e ortografici, evidenziata dalla lettura ad alta voce, ha d'altra parte avuto l'effetto di innescare una serie di riflessioni spontanee sul linguaggio in generale e, più specificamente, sulla difficoltà di comunicare in cui hanno trovato spazio anche osservazioni di natura stilistica; alcune delle discussioni più accese sono nate – e questo mi pare un dato

interessante – in merito a scelte lessicali o sintattiche di per sé corrette, ma non ritenute efficaci da un punto di vista squisitamente letterario, o più genericamente espressivo: la scelta poco felice d’un termine, una combinazione di parole che non è parsa “suonare” bene o, ancora, la ripetizione eccessiva di una formula monotona di collegamento tra diversi passaggi del racconto hanno rappresentato il punto di partenza per una serie di riflessioni sulla comunicazione letteraria, testimoniando l’esistenza di una sensibilità nei confronti di un uso della lingua non meramente funzionale, e dunque di consumo immediato, ma inteso come fonte possibile di piacere – un piacere che la rilettura non diminuisce ma piuttosto alimenta – che andrebbe preservato e coltivato con ogni forza.

La condivisione delle storie è stato un passaggio importante, dal punto di vista della motivazione a proseguire nel lavoro, nonché preliminare alla scelta di una storia, tra le sette, che sarebbe stata revisionata collettivamente e arricchita, attraverso un lavoro in grande gruppo, delle espressioni e dei passaggi migliori presenti anche negli altri sei racconti, per essere infine trasformata nuovamente in una narrazione di sole immagini, chiudendo circolarmente il lavoro; dando vita ad altre sette misteriose storie fatte di sole figure: anzi, sette misteriosi libri – perché queste nuove storie sono state fin da subito qualcosa di fisicamente esperibile, palpabile, con una consistenza morbida e vagamente oleosa⁵¹³, un libro costruito semplicemente con due grandi fogli disegnati dai bambini e piegati in modo tale da chiudersi in forma di libro, per di più dotato di una vera copertina.

5.2. Il testo scelto come “reagente”: *The Arrival*

Egli è lo straniero. E, in verità, ogni uomo è lo straniero.⁵¹⁴

J. Bruner

The Arrival è un romanzo per immagini in cui si narra la storia di un emigrante: dalla dolorosa separazione dalla famiglia, all’esperienza del mondo inusitato nel quale approda, fino al ricongiungimento con i propri cari, con cui il racconto, circolarmente, si

⁵¹³ Dovuta all’impiego di pastelli a cera, oltre che di matite di grafite e matite colorate.

⁵¹⁴ J. Bruner, *Identità e romanzo moderno*, in Id., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* [1964], Roma, Armando, 1994, p. 82.

conclude. Pubblicato nel 2006 dall'editore Lothian di Melbourne⁵¹⁵, con il sostegno dell'Australian Council for the Arts, *The Arrival* è stato ideato e disegnato da un giovane autore australiano dotato di un curioso estro narrativo e una mano particolarmente felice, Shaun Tan, che qui dimostra di avere ormai raggiunto una piena maturità espressiva⁵¹⁶.

La struttura narrativa del libro è lineare e compatta, focalizzata sul succedersi dei momenti chiave dell'esperienza vissuta dal protagonista, del quale non ci è nemmeno dato di sapere il nome, né l'epoca in cui vive o il luogo d'origine; è semplicemente un uomo che è stato costretto a lasciare il proprio paese – e la propria famiglia – per cercare un posto migliore nel quale provare a vivere (fig. 7)⁵¹⁷.

La città in cui approda risulta tuttavia per molti aspetti indecifrabile ai suoi occhi – è un luogo, per esempio, in cui ciascuno pare condividere la propria esistenza con un animale, che lo accompagna in tutte le faccende quotidiane, quasi fosse una sorta di bestia totemica o spirito guida (fig. 8)⁵¹⁸ – e soltanto poco alla volta il protagonista inizierà ad abitare con maggiore confidenza la nuova dimensione del vivere in cui è capitato, aiutato da tutta una serie di persone – incontrate fortuitamente nel corso del suo graduale inserimento nella civiltà straniera che lo ospita – ognuna delle quali ha alle spalle una propria personale storia d'orrore e di fuga (fig. 9).

The Arrival è dunque un libro in certa misura corale, nel senso che le storie secondarie che si innestano su quella principale funzionano come una sorta di sistema di amplificazione del tema proposto – il dramma della migrazione – che ne sposta il significato da un piano individuale, storico, contingente, a uno più compiutamente universale, filosofico ed esistenziale; un piano sul quale ogni storia personale si presenta come una semplice variazione di tutte le altre, la cui sostanza profonda non è però in alcun modo intaccata: a prescindere dall'età e dal paese di provenienza, così come dai motivi specifici che lo hanno costretto a fare la sua scelta, ogni migrante conosce infatti

⁵¹⁵ Lothian Children's Book è un marchio della sezione australiana del gruppo editoriale francese Hachette Livre, preposto alla pubblicazione dei libri per bambini e ragazzi.

⁵¹⁶ Shaun Tan è nato nel 1974. *The Arrival* (tr. it. *L'approdo*, Roma, Elliot, 2008) è il suo sesto libro, lo hanno preceduto *The Viewer* [1997], *The Rabbits* [1998], *Memorial* [1999], *The Lost Thing* [2000] e *The Red Tree* [2002]; successivamente, nel 2008, ha pubblicato *Tales from Outer Suburbia* (tr. it. *Piccole storie di periferia*, Milano, Rizzoli, 2008). In Per avere ulteriori informazioni sulla sua produzione e i suoi progetti, si veda il suo sito ufficiale: <http://www.shauntan.net/>.

⁵¹⁷ Vedi Allegato B.

⁵¹⁸ Vedi Allegato B.

la fatica dolorosa di dover lasciare la propria terra e aprirsi all'incontro con l'altro, nella speranza di una nuova vita.

5.2.1. La nascita di un mondo e le sue fonti iconografiche

Il mondo fantastico evocato dalle pagine di Tan nasce dal confronto con una serie eterogenea di sollecitazioni visive e reminiscenze personali, ma a predominare è la forza di suggestione esercitata sulla sua immaginazione dalla lettura (e dall'ascolto) di storie di vita degli emigranti di molti differenti paesi e periodi storici – tra le quali, anche, quella del padre⁵¹⁹ – e dai documenti fotografici relativi all'emigrazione di massa che ha interessato gli Stati Uniti tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento (fig. 10)⁵²⁰.

Oltre a questi riferimenti, che potremmo definire colti e che sono frutto di una ricerca consapevole, ci sono poi tutti quelli che fanno parte dell'immaginario personale di Tan e che riguardano l'interesse per «i mostri, lo spazio profondo e i robot» coltivato fin dall'infanzia, e il conseguente amore per la fantascienza, dai racconti di Ray Bradbury a *Star Wars*, dallo *Hobbit* di Tolkien ad *Animal Farm* di Orwell, fino a *The Twilight Zone*.

Sono dunque davvero multiformi le suggestioni visive, e più generalmente culturali, che alimentano l'opera di questo giovane artista australiano – ma per metà cinese – nato nel 1974: la cosa notevole è il fatto che egli sia riuscito ad amalgamarle in un contesto fantastico eppure coerente, credibile, in cui ciascuna di esse svolge un ruolo piccolo ma significativo che contribuisce alla costruzione e al funzionamento dell'insieme.

Il sapore vagamente archeologico che hanno ambienti, mezzi di trasporto e persone addolcisce inevitabilmente l'asprezza del tema, allontanandolo nel tempo e collocandolo nella dimensione del *C'era una volta...*, dando all'insieme una patina di nostalgica rievocazione: una patina soltanto, tuttavia, che non riesce a cancellare nel lettore la sensazione di leggere una storia che anziché raccontare il passato, racconti il presente o addirittura un sempre più probabile futuro.

⁵¹⁹ Nel 1960 il padre aveva lasciato la Malesia per l'Australia occidentale, finendo con lo stabilirsi nella regione scarsamente popolata di Perth.

⁵²⁰ Vedi Allegato B.

La ricerca di documenti fotografici e memoriali relativi al fenomeno delle migrazioni – che è inteso da Tan come uno degli aspetti cruciali e specifici dell’intera storia del genere umano⁵²¹ – non gli ha infatti offerto soltanto una quantità considerevole di spunti visivi ai quali appoggiarsi, ma è stata anche l’occasione di attivare una riflessione profonda sul fenomeno della migrazione in sé. Un fenomeno che coinvolge un numero sempre maggiore di persone, in ogni parte del mondo, e che è stato indagato da Tan proprio a partire da un’attenta osservazione delle più comuni tra le immagini storiche legate a tale esperienza: le foto dei passaporti, dei pacchi e delle valigie, dei gruppi di persone in attesa; sono anzi proprio i dettagli – la piega di un sorriso, la finitura di un bagaglio, il gesto di qualcuno che saluta – a rivelarsi gli elementi più preziosi e generosi nell’evocazione delle storie di quelle persone, toccando la natura profonda di «alcune comuni, universali esperienze umane»⁵²². È guardando le foto e leggendo le memorie degli emigranti che Tan è riuscito a capire «molti dei problemi più comuni affrontati da tutti gli emigranti, a prescindere dalla nazionalità e dalla destinazione; i quali sono impegnati in una lotta incessante volta a superare le difficoltà del linguaggio, la nostalgia, la povertà, la perdita di un ruolo sociale e di qualifiche riconosciute, per non parlare della separazione dalla propria famiglia» (fig. 11)⁵²³.

5.2.2. La condizione dello straniero: un discorso che riguarda identità e sguardo

Riuscendo a mescolare con grande coerenza stilistica ed efficacia visiva un immaginario popolare ampiamente condiviso, legato al fenomeno dell’emigrazione a una dimensione fortemente onirica, surreale e al tempo stesso ampiamente metaforica, Tan libera il tema affrontato da ogni sorta di contingenza geografica e temporale, rendendo il protagonista del suo racconto “figura” della condizione umana *tout court*, la condizione dello straniero, di colui che è capitato in un mondo sconosciuto, lontano da casa e lo guarda con paura, ma anche – e soprattutto (in *The Arrival*, per lo meno) – con curiosità, stupore, speranza.

Che una riflessione lunga e profonda sul tema dell’appartenenza, e conseguentemente dell’identità, sia il perno centrale intorno al quale ruota tutta la

⁵²¹ Cfr. S. Tan, “Comments on *The Arrival*”, <http://www.shauntan.net/books.html>.

⁵²² *Ibidem*.

⁵²³ *Ibidem*. Vedi Allegato B.

narrazione è dichiarato esplicitamente dall'autore, che guardando retrospettivamente i suoi lavori precedenti – si riferisce a *The Rabbits*⁵²⁴, *The Lost Thing*⁵²⁵ e *The Red Tree*⁵²⁶ – si accorge «di un interesse ricorrente nei confronti delle idee relative all'appartenenza, e in particolare alla possibilità di trovarla oppure di perderla»⁵²⁷. In *The Arrival* la questione nodale riguarda la possibilità di costruirsi una nuova, di appartenenza, accogliendo il “non familiare” fino a farlo diventare gradualmente “familiare”, in un processo che porta alla scoperta di fatiche e piaceri sconosciuti, alla conquista di nuove abitudini. Non è certo un caso se, a suggellare emblematicamente la chiusura del libro, nella pagina conclusiva, sotto i ringraziamenti, alla fine di tutto, compaia proprio un disegno che raffigura una casa: l'immagine del desiderio che ha spinto l'emigrante a lasciare la sua terra (e temporaneamente la sua famiglia), colta nella sua innocenza quasi infantile, e dunque ancora più profonda e struggente.

Ciò che è ancora più rilevante, ai fini del nostro discorso, è tuttavia il modo scelto da Tan per attirare il lettore nel gioco della lettura, che ha a che fare con la molteplicità degli sguardi possibili sul mondo e con la necessità di condurre il lettore a questa consapevolezza facendogli sperimentare, nella dimensione dell'immaginario, la condizione di spaesamento ed estraneità vissuta dal protagonista del racconto. Per farlo, Tan rinuncia all'impiego di una forma qualsivoglia di testo intellegibile: trovandosi costretto a decifrare le immagini senza l'aiuto delle parole, il lettore è invitato a muoversi nello spazio dell'immaginario con la stessa attenzione curiosa e circospetta dell'emigrante, il quale, catapultato in una terra straniera, non è ancora in grado di attribuire un significato certo alle cose che vede e dunque le scruta con particolare attenzione. La “non familiarità” nei confronti delle cose che gli stanno intorno, però, lungi dall'essere un elemento negativo e paralizzante, ha una portata di fondamentale importanza sul piano dell'atteggiamento conoscitivo ed esistenziale del protagonista, così come del lettore: costringe infatti a guardare, e non semplicemente, a vedere (ed è questo il motivo per cui ho scelto proprio questo libro per dare una scossa alle idee e all'immaginario dei bambini sulle possibilità espressive del linguaggio iconico). Solo chi non sa ancora collocare le cose che vede all'interno di una griglia di senso già strutturata guarda davvero, prestando attenzione a tutti gli elementi della sua visione,

⁵²⁴ J. Marsden & S. Tan, *The Rabbits*, Sydney, Melbourne, Lothian, 1998.

⁵²⁵ S. Tan, *The Lost Thing*, Melbourne, Lothian, 2000.

⁵²⁶ S. Tan, *The Red Tree*, Melbourne, Lothian, 2001.

⁵²⁷ S. Tan, “Comments on *The Arrival*”, cit.

incapace com'è di stabilirne a priori l'importanza, il livello di densità semantica. La storia raccontata da Tan finisce dunque per configurarsi anche, inevitabilmente, come una riflessione sullo sguardo, sugli infiniti sguardi possibili attraverso i quali gli uomini interpretano il mondo, nel tentativo di dargli un senso (fig. 12)⁵²⁸.

È dunque nel segno di una educazione dello sguardo che nasce dall'empatia, dalla capacità di mettersi nei panni altrui – consentita dalla dimensione narrativa – che Tan riconosce la possibilità di capire l'altro e, dunque, *recte agere* nei suoi confronti; e infatti il libro si chiude con una tavola che ribadisce – tramite una inequivocabile citazione intertestuale – il motivo del riconoscimento di sé nell'altro, e dell'altro in sé: centrale, come abbiamo visto, anche nelle riflessioni di Proust e Jauss sul ruolo del lettore. Solo un atteggiamento di reciproca apertura cognitiva – di ascolto scevro da pregiudizi – consente infatti di avviare un dialogo e porre le basi per la costruzione di sempre nuove appartenenze: e solo la rinuncia all'impiego delle parole consente a Tan di mettere tutti i lettori sullo stesso piano, immergendoli in un universo narrativo in cui ciascuno di essi è spaesato e straniero, in cerca di segni decifrabili e rassicuranti come il protagonista senza nome della storia, che si ritrova «in un paese inusitato, dove anche gli aspetti più comuni della vita ordinaria sono strani, generano disorientamento e richiedono impegno per essere affrontati»⁵²⁹.

5.2.3. Un libro di sole immagini: ambiguità semantica e ruolo del lettore

The Arrival è un libro privo di parole: il racconto è affidato unicamente alla successione delle immagini disegnate a matita su carta, differenti per dimensioni e formato, e disposte sulla pagina secondo una logica compositiva che intende lo spazio in maniera modulare e lo sfrutta abilmente per accelerare o rallentare il ritmo della narrazione, per mettere a fuoco dettagli materiali relativi a luoghi, cose, persone ma anche sfumature emotive, o ancora, infine, semplicemente per appagare l'occhio del lettore⁵³⁰. Come scrive Tan stesso nei suoi appunti su *The Arrival*⁵³¹, non è stato tuttavia

⁵²⁸ Vedi Allegato B.

⁵²⁹ *Ibidem*.

⁵³⁰ Una breve nota sulla composizione modulare della pagina nel romanzo di Shaun Tan compare in G. Mirandola, *Otto casi ritmici. Proposte di lettura*, in "Hamelin. Storie figure pedagogia", Anno 8, n. 20, aprile 2008, p. 47.

⁵³¹ S. Tan, "Comments on *The Arrival*", cit.

affatto semplice rinunciare all'uso delle parole, perché le parole sono veicoli di idee estremamente economici ed efficaci, e senza di loro «persino descrivere la più semplice delle azioni, come qualcuno che prepara una valigia, compra un biglietto, cucina o si presenta a un colloquio di lavoro minaccia di diventare un esercizio molto complicato, laborioso e potenzialmente rischioso»⁵³².

Per quanto ardua da perseguire, la scelta di rinunciare alle parole, tuttavia, ha anche dischiuso all'autore australiano una serie di nuove prospettive espressive: priva com'è di testo, la narrazione infatti si carica di mistero, costringendo chi legge a calarsi nei panni dello “straniero” e osservare con attenzione ogni disegno – sia quelli che si dispiegano voluttuosamente occupando per intero le due pagine (fig. 13)⁵³³, sia quelli di misura assai più ridotta, che hanno una funzione più palesemente narrativa (figg. 14-15)⁵³⁴ – nel tentativo di attribuirgli un significato che il contesto generale (l'insieme delle immagini precedenti e successive) possa infine avvalorare, senza mai esaurirne però le potenzialità semantiche. Se la scelta di utilizzare unicamente il linguaggio delle immagini comporta già, di per sé, il fatto che ogni lettore abbia maggior spazio – gioco, potremmo dire – per riempirle di significato, l'ambiguità del racconto e la sua natura aperta, polisemica, è consentita dal fatto che le immagini di Tan hanno una natura eminentemente metaforica e non simbolica, come lui stesso tiene a precisare:

Raramente sono interessato ai significati simbolici, in cui una cosa “sta per” qualcos'altro, perché questo dissolve la capacità del racconto di essere reinterpretato. Sono piuttosto attratto da un tipo di risonanza intuitiva o poesia di cui possiamo godere quando guardiamo le immagini, “comprendendo” quello che vediamo senza necessariamente essere in grado di esprimerlo verbalmente.⁵³⁵

Tan, dunque, rivendica l'apertura semantica delle sue immagini ponendo il lettore al centro del processo ermeneutico: fino a rivalutare un tipo di comprensione che va ben al di là di una dimensione puramente razionale, collocandosi piuttosto nell'ambito di una intuizione che ha a che fare con la sfera dell'emotività, della risonanza interiore che alcune immagini sono capaci di attivare.

⁵³² *Ibidem.*

⁵³³ Vedi Allegato B.

⁵³⁴ Vedi Allegato B.

⁵³⁵ *Ibidem.* Evidente, nelle parole di Tan, una certa imperizia terminologica che porta a una sovrapposizione tra il concetto di “simbolo” e quello di “allegoria”: concetti affatto differenti, in verità, come Blanchot sottolinea a più riprese nelle sue riflessioni sullo «spazio letterario» (cfr. M. Blanchot, *Il libro a venire*, cit., p. 94 e sgg.).

L'assenza di elementi verbali, d'altra parte, oltre a favorire una immedesimazione del lettore nei panni del protagonista, amplifica la disponibilità a significare delle immagini, che la presenza di parti testuali avrebbe invece imbrigliato: anche se la libertà offerta al lettore non è assoluta, perché le immagini proposte da Tan debbono comunque, anche, mantenere un certo tipo di aderenza alla verità dell'esperienza umana del mondo, che le rende – sebbene in misura incerta, mutevole, mai definitiva – meccanismi capaci di generare una risonanza emotiva in chi legge:

In ogni immagine cerco di proporre cose che siano abbastanza vuote da consentire un ampio grado di interpretazione personale, ma che al tempo stesso mantengano un suono di verità.⁵³⁶

«A ring of truth», scrive Tan, utilizzando un'espressione che chiama in causa inevitabilmente l'orecchio del lettore – nel nostro caso, l'occhio – perché la «verità» a cui si riferisce non è quella positiva del mondo esterno, oggettivo, ma piuttosto quella del mondo interiore: è a quella «realtà» – per usare le parole del maestro di scuola e scrittore Giuseppe Pontremoli – che deve guardare infatti chi scrive per i ragazzi⁵³⁷. Non conta quanto fantastici siano i luoghi o i personaggi, le vicende o gli esiti, perché ciò che contribuisce a fare di una storia una «storia boscosa», capace cioè di affascinare il lettore, facendolo addentrare e magari anche perdere negli spazi dell'immaginario, è il fatto che la storia in questione abbia il potere di risuonare «nelle cavità interiori», facendo «sospettare» di avere a che fare con il reale, e non già pretendendo di svelarlo. Ed è proprio in questa prospettiva che si muove l'immaginazione narrativa di Tan, fondata sul “linguaggio” delle immagini in bianco e nero – quelle degli archivi storici fotografici allo stesso modo di quelle dei vecchi album di famiglia –, così enigmatico e carico di silenzio da suggerire una quantità infinita di storie inafferrabili, di sentieri percorrendo i quali non si raggiunge altro posto che non sia la profondità stessa del proprio sentire.

Una verità che è dunque quella paradigmatica della fiaba e delle immagini, vicina e inaccessibile al tempo stesso; una verità che avendo a che fare con la dimensione della

⁵³⁶ *Ibidem.*

⁵³⁷ Sulla questione, Pontremoli riprende e sviluppa la posizione assunta dalla scrittrice Bianca Pitzorno, per la quale: «Ciò che definisce un libro per bambini è un insieme di fattori che possono essere approssimativamente definiti come “il suo discorso”. Un discorso che “interessa” il bambino [...]. Che trova un'eco nella sua esperienza più interiore, nel suo sistema di valori, nei suoi sforzi, se non nel suo modo di organizzare mentalmente il significato della vita» (B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, cit., 1995, p. 18).

risonanza interiore trova nella condivisione del sentire il suo fondamento più saldo: ed è questo il motivo per cui Tan si preoccupa a più riprese di sottolineare come le esperienze vissute dal protagonista – desideri, paure, speranze – siano analoghe a quelle vissute da tutti gli altri, come se proprio in tale comunanza di condizione si depositasse il loro grado di verità.

5.2.4. Raccontare oltre la parola

The Arrival è allora anche, e soprattutto, un libro che dimostra come sia possibile raccontare una storia dotata di *charme*, come sostiene Bianca Pitzorno⁵³⁸, anche senza parole, semplicemente invitando il lettore nella dimensione del «cammina cammina» attraverso il linguaggio delle immagini: un linguaggio che agli occhi di Tan ha la stessa dignità di quello verbale e non gli è affatto subordinato (nonostante il senso comune, confermato peraltro anche dalle risposte dei bambini al questionario, che vede nel testo il luogo naturalmente deputato a custodire ogni densità semantica). Illuminante, in questo senso, l'asprezza del giudizio di Tan sul modo in cui si intende, generalmente, la parola "illustrazione":

La parola "illustrazione" è una parola che non amo particolarmente; suggerisce qualcosa di derivato, l'elaborazione visiva di un'idea governata dal testo. Nei discorsi sulle "belle arti" spesso si trova il termine usato in un senso spregiativo, prevalentemente in opposizione al disegno e alla pittura seri; qualcosa è "mera illustrazione". Che si dice di qualcosa di servile o comunque incapace di avere un significato indipendente; qualcosa che può essere unicamente descrittivo.⁵³⁹

Mentre per Tan le immagini non solo hanno il potere di dischiudere le porte del racconto, accogliendo il lettore nello spazio dell'immaginario, ma sono anche capaci di attivare livelli di riflessione preclusi al linguaggio verbale: non necessariamente di natura logico-razionale, ma piuttosto di tipo intuitivo ed emotivo, e non per questo meno fecondi.

Evidente, in questa prospettiva, il valore simbolico rivestito dagli origami fatti dall'emigrante. Quale identità non si sedimenta in piccole cose, gesti minimi che ci rendono familiari a noi stessi e agli altri? Un certo modo di accendere il sigaro, la piega di un sopracciglio che accende lo sguardo, il rito d'una tisana calda ad accompagnare le

⁵³⁸ Cfr. B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, cit., p. 35.

⁵³⁹ S. Tan, "How would you define illustration?", in S. Tan, *F.A.Q.*, <http://www.shauntan.net/faq1.html>.

ultime chiacchiere della notte. E così il semplice gesto di dar forme all'informe carta trasformandola in figura diventa di volta in volta rivendicazione della propria identità, riconoscimento della nascita di un nuovo legame affettivo, che nel dono si suggella, immagine simbolica, infine, di un cambiamento avvenuto (figg. 16-17)⁵⁴⁰. L'immagine semplice di un animale – ed è coerente con le leggi del mondo inventato da Tan il fatto che le immagini prodotte dall'emigrante siano sempre figure di animali (l'uccello in principio, poi il gatto dalla coda tentacolare, infine il suo primo amico non umano, che diventerà a tutti gli effetti un membro della famiglia) – allude al ricco e difficile percorso di trasformazione interiore attraverso il quale l'uomo ha saputo costruirsi una nuova appartenenza, e identità: le tre immagini in questione, infatti, racchiudono i momenti principali della sua trasformazione, dalla difesa del proprio patrimonio culturale di partenza (l'uccello), all'incontro con l'altro da cui origina l'apertura al suo immaginario (il gatto dalla coda tentacolare), fino all'accettazione della nuova identità, di cui la figura dello strano animale con il quale il protagonista ha condiviso i primi giorni della sua nuova vita è la simbolica conferma. Nella sua semplicità, lo stratagemma di usare queste tre immagini elementari per dar conto sinteticamente del compiersi di un percorso formativo è ciò che consente a *The Arrival* di avere le qualità che Tan riconosce ad *Animal Farm* di Orwell, ovvero di essere «un libro semplice, assurdo, pieno di verità»⁵⁴¹. Di quella verità che è propria del racconto però, non del mondo.

The Arrival è dunque, infine, un libro che affronta tematiche di dolorosa attualità evitando le trappole di una facile retorica e guardandosi da ogni sorta di intento didascalico-moraleggiante, grazie alla dimensione fantastica che permea l'intera narrazione e alla presenza di un umorismo tenue e salvifico, che affiora qua e là nelle situazioni più diverse. L'umorismo, d'altra parte, consente quell'abbassamento di tono che è per sua natura non-didattico, salvando storie e disegni dalla pretenziosità e «permettendo, a volte, che idee davvero profonde siano veicolate con mezzi semplici e

⁵⁴⁰ Vedi Allegato B.

⁵⁴¹ Sull'esperienza della lettura di *Animal Farm*, Tan fa alcune osservazioni piuttosto interessanti che potrebbero essere condivise da Bianca Pitzorno, per la quale non è affatto detto che una storia, per essere una buona storia, debba finire bene: «None of us recognised the satire about Soviet politics, but we all thought it was a great story, and the fact that it did not have a happy ending was something I found surprising, disturbing and, I recall, quite satisfying! I still think a lot about *Animal Farm* as a reference point for both my writing and illustration now – it's a book that's simple, absurd and truthful. It also achieves a universality outside of any specific satirical references, a comment on human nature everywhere; as shown by the fact I could enjoy it as a child» (S. Tan, "What books influenced you the most as a child?", in S. Tan, *F.A.Q.*, cit.).

senza pretese»⁵⁴². E d'altra parte la dimensione umoristica, per il lettore, può anche avere importanti risvolti sul piano cognitivo: l'introduzione di un elemento capriccioso ed eccentrico all'interno di un contesto familiare – concretizzando quella discontinuità del visibile che per Italo Calvino è la condizione preliminare d'ogni possibilità di visione – può infatti rompere la passività della comprensione ordinaria dischiudendo nuove prospettive, spingendo il pensiero in direzioni sorprendenti e non necessariamente dotate di senso per essere stimolanti. Perché ogni storia è un inizio, non una fine: e il piacere di leggere è quello appunto di leggere, e non di arrivare.

In conclusione, se ho scelto questo singolare romanzo per immagini di Shaun Tan per stuzzicare l'intelligenza dei bambini è dovuto fondamentalmente a tre ragioni: in primo luogo perché è un libro che costringe a guardare le immagini con grande attenzione, non lasciandosi sfuggire alcun dettaglio, un libro in cui non solo ciò che è rappresentato in quanto tale ha una rilevanza, ma dove il numero, la dimensione e la disposizione stessa delle figure nello spazio della pagina hanno precise funzioni semantiche e narrative; si tratta poi di una storia che non è stata pensata per un target mirato, e dunque limitato, di lettori, ma che si rivolge a tutti, trattando implicitamente i bambini non come persone facili da abbindolare in forza di semplificazioni narrative e vacui effetti speciali visivi, ma come persone capaci di stabilire significative relazioni di senso tra il mondo immaginario del racconto e quello della realtà in cui vivono tutti i giorni; è infine un libro che parla di appartenenza e identità, incentrandosi sul tema dello straniamento, dell'incontro tra una persona che ha lasciato alle spalle ogni certezza e un sistema sociale complesso e organizzato, ma sconosciuto e dunque misterioso, il cui funzionamento è appreso poco alla volta, in forza di tentativi e grazie all'aiuto e alla gentilezza di altre persone: ed è, in questo senso, un tema che mi pareva potesse suscitare l'interesse dei bambini, riguardandoli da vicino, in quanto stranieri loro stessi nel mondo adulto in cui si trovano – volenti o nolenti – a vivere⁵⁴³.

⁵⁴² S. Tan, "When and why do you use humour in your books?", in S. Tan, *F.A.Q.*, cit.

⁵⁴³ Cfr. B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, cit., in particolare, pp. 37-41.

5.3. La messa in opera del progetto

5.3.1. Contesti, tempi e organizzazione del lavoro

Il progetto didattico di lettura/scrittura innescato dall'incontro col romanzo senza parole di Shaun Tan è stato realizzato in due delle dieci classi che avevano partecipato alla fase esplorativa della ricerca: la 4° B della Scuola Primaria "Cavalieri" di via Ariberto, a Milano, e la Scuola Primaria "Montessori" di via Montessori a Bollate. È stato possibile condurre questa seconda fase della ricerca sul campo, di natura esplicitamente didattica, grazie alla disponibilità e all'interesse di due delle insegnanti coinvolte nella prima fase della ricerca che, per ragioni e con obiettivi differenti, hanno scelto di accettare la proposta. Ciò ha comportato un impegno ragguardevole, sia per le insegnanti, sia per i bambini, con il conseguente "sacrificio" di parecchie ore di didattica ordinaria destinate al programma scolastico: il progetto, infatti, è stato sviluppato in dodici incontri per classe, tra il gennaio e il giugno del 2009⁵⁴⁴, ma spesso gli alunni hanno lavorato anche al di fuori delle ore messe a disposizione dalle insegnanti per il progetto (sia a scuola, durante l'intervallo, sia, se lo desideravano, a casa).

L'entità dell'impegno richiesto ha favorito una naturale scrematura tra le classi in cui era stato somministrato il questionario. Una piena fiducia nel progetto da parte delle insegnanti e la disponibilità a "perdere" un numero cospicuo di ore altrimenti destinate alla didattica ordinaria erano le condizioni imprescindibili per un pieno sviluppo della ricerca, e ciò ha fatto sì che a partecipare a questa seconda fase del lavoro siano state soltanto due delle dieci classi che avevano risposto alle domande del questionario: classi guidate da insegnanti di livello culturale particolarmente alto, che collaborano già da anni con il mondo dell'editoria scolastica (Raffaella Cenni) e con quello accademico (Mimma Vita⁵⁴⁵). Vista la natura dell'impegno, va anche detto che molto probabilmente non sarei riuscito a condurre questa seconda fase del lavoro in tutte le classi in cui avevo lavorato fino a quel momento: le scelte di natura metodologica sono state dunque

⁵⁴⁴ Tutti gli incontri sono stati audio-registrati.

⁵⁴⁵ Domenica "Mimma" Vita collabora da anni con la dott.ssa Lilia Teruggi, docente di Didattica della lettura e della scrittura, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Milano-Bicocca.

corroborate anche da ragioni meramente pratiche, di realizzabilità tecnica dell'intervento.

Raffaella Cenni ha scelto di aderire al progetto per via di una sua naturale propensione a far vivere ai propri alunni esperienze «gustose per l'apprendimento», come lei stessa definisce tutte quelle attività extracurricolari che hanno la capacità di accendere l'intelligenza e la curiosità dei suoi alunni, particolarmente aperti nei confronti di ogni esperienza culturale che esuli dai confini della didattica frontale ordinaria: ritiene infatti che la scuola debba riuscire a offrire ai propri alunni la più grande varietà possibile di esperienze formative, e ciò significa anche «la possibilità di incontrare, di capire, di vedere, di lavorare con modalità diverse rispetto a quelle che sono proprie della scuola»⁵⁴⁶. Quando le ho proposto il progetto ha dunque aderito con entusiasmo, nella speranza che l'esperienza insieme avrebbe potuto essere per i suoi alunni – coi quali lavorava fin dalla seconda – un'esperienza gioiosa ed eccitante, capace di favorire un incontro coi libri, la lettura e la scrittura all'insegna della scoperta e della curiosità, un'esperienza dunque che lasciasse un ricordo positivo tale da durare tutta la vita, qualcosa «che potesse rimanere loro per sempre»⁵⁴⁷.

Per Mimma Vita, invece, le ragioni e le aspettative in merito al progetto erano di altra natura. La classe in cui si era trovata a insegnare, dopo aver terminato un intero ciclo con la classe precedente, era una quinta che aveva cambiato più volte le insegnanti nel corso dei cinque anni⁵⁴⁸ e adesso risultava formata da un gruppo di alunni nel complesso demotivati, non abituati a un'interazione effettiva e produttiva con gli insegnanti di classe né tra loro: alunni tendenzialmente passivi alle sollecitazioni fornite e restii a porre domande sulle esperienze compiute così come sul lavoro da fare, divisi in veri e propri “clan” dotati di leader carismatici, che rendevano difficili i rapporti all'interno della classe; bambini che per di più non avevano mai fatto l'esperienza di scrivere in autonomia un testo complesso, avendo imparato la grammatica come qualcosa di fine a se stesso, svincolato da qualsivoglia problema di natura comunicativa o espressiva. Attraverso un progetto di lavoro anomalo come quello che le avevo proposto, l'insegnante sperava pertanto di riuscire a dare una scossa all'intelligenza dei suoi alunni, apparentemente assopita, abituata a ricevere le informazioni ma non a

⁵⁴⁶ Le parole qui citate sono state estrapolate da un colloquio-intervista tenutosi il 2 febbraio 2010.

⁵⁴⁷ *Ibidem*.

⁵⁴⁸ Per i primi tre anni avevano mantenuto due vecchie insegnanti poi andate in pensione; in quarta sono arrivate due nuove insegnanti e in quinta hanno cambiato di nuovo quella di italiano, Mimma Vita per l'appunto.

domandarne ragione o a elaborarle criticamente: cosa di cui dava una chiara testimonianza il silenzio con cui veniva accolta ogni attività intrapresa. Gli alunni della 5° B, insomma, parlavano poco e ancor meno alzavano la mano per porre domande, chiedere spiegazioni o fare osservazioni: si trattava di un gruppo di bambini poco motivati ad apprendere, se non addirittura “spenti”, secondo un’espressione usata dall’insegnante stessa⁵⁴⁹.

Il progetto è stato condotto parallelamente nelle due classi, in presenza e col supporto delle rispettive insegnanti, anche se il fatto di avere iniziato prima nella 4°B della scuola di via Ariberto ha fatto sì che gli incontri tenuti in quel contesto costituissero una sorta di modello – o per lo meno un significativo punto di riferimento, relativamente ai tempi e alle modalità di alcuni passaggi del lavoro – per quelli successivi condotti a Bollate. I percorsi, dunque, sono stati molto simili anche se, ovviamente, le caratteristiche di ciascun gruppo-classe, sia a livello cognitivo che relazionale, hanno influito significativamente su alcuni aspetti dei percorsi stessi, connotandoli e differenziandoli: lo testimoniano, in maniera macroscopica, gli esiti del lavoro – ovvero i libri prodotti dai bambini –, derivati da scelte opposte su come affrontare la tappa conclusiva del progetto.

Si è scelto di adottare in tutte le fasi del percorso la metodologia didattica del lavoro di gruppo con l’obiettivo primario di consentire a ciascuno – anche agli alunni con maggiori difficoltà di scrittura – di partecipare al progetto senza timore di non riuscire a farcela, nella convinzione che il lavoro di gruppo, e non semplicemente “in” gruppo, avrebbe per di più potuto risultare significativo anche nell’ottica di una maturazione delle competenze relazionali e sociali dei bambini, favorendo in particolare l’abitudine di ricorrere al processo, fondamentale non solo in ambito scolastico, della negoziazione. Come rileva infatti Silvia Cristina Negri, il lavoro di gruppo non riguarda affatto unicamente la dimensione cognitiva dell’apprendimento, ma anche quella emotiva, sociale e relazionale: fondandosi anzi, più di qualsiasi altra metodologia didattica, «su alcuni principi etici e sociali come l’interdipendenza positiva, la cooperazione, l’aiuto reciproco» e coinvolgendo profondamente la sfera emotiva e affettiva dei componenti del gruppo⁵⁵⁰.

⁵⁴⁹ Nel contesto di un colloquio-intervista tenutosi il 16 marzo 2010

⁵⁵⁰ Sulle condizioni che consentono di servirsi in maniera efficace di una metodologia didattica come quella del lavoro di gruppo al fine di promuovere la costruzione della conoscenza all’interno di una classe, si veda S.C. Negri, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Roma, Carocci, 2005.

La suddivisione delle due classi in piccoli gruppi eterogenei – per abilità, sesso, etnia, provenienza socio-culturale – è stata attuata facendo riferimento alla conoscenza che le insegnanti di classe avevano dei propri alunni, in modo tale che in ognuno dei gruppi formati fosse favorito lo scambio delle opinioni derivante dalla diversità dei punti di vista e delle idee⁵⁵¹. La decisione di comporre, in ciascuna classe, sette piccoli gruppi di tre bambini ciascuno, è derivata dal fatto che, come sostiene Elisabetta Nigris, la dimensione del piccolo gruppo, composto da un minimo di tre a un massimo di cinque persone, può risultare molto proficua per gestire ed elaborare conflitti di tipo cognitivo⁵⁵², come quelli sollecitati dalla necessità di attribuire un significato condiviso a una sequenza di immagini prive di parole, che sarebbe stato il punto di partenza del percorso.

5.3.2. Le fasi del lavoro

Il percorso è stato scandito da tipologie di lavoro altamente differenziate tra loro, dalla lettura delle immagini alla riorganizzazione narrativa del proprio lavoro di interpretazione dei materiali iconici, dalla revisione testuale collettiva alla realizzazione di una narrazione di sole figure. In sintesi, il percorso è stato perciò articolato in sette tappe:

- I.** decifrazione e interpretazione delle immagini in sequenza di cui si compongono i primi due capitoli del romanzo di Shaun Tan;
- II.** riorganizzazione narrativa delle interpretazioni elaborate e sua trascrizione;
- III.** condivisione del lavoro svolto attraverso una lettura ad alta voce dei testi prodotti;
- IV.** progettazione e scrittura di un racconto di fantasia che, partendo dalle premesse individuate durante l'interpretazione delle immagini, portasse la storia iniziata a un compimento;

⁵⁵¹ «Il gruppo eterogeneo [...] è quello che offre le condizioni di maggior giustizia sociale e opportunità di apprendimento: le risorse, i punti di vista, gli stili comunicativi e cognitivi differenti hanno un grosso potenziale di sviluppo del conflitto socio-cognitivo e delle dinamiche di costruzione della conoscenza, alle quali ciascuno può dare un contributo competente e riconosciuto dagli altri» (ivi, p. 106).

⁵⁵² Cfr. E. Nigris, *Quali metodologie per quale apprendimento?* In Id. (a cura di), *Didattica generale*, Milano, Guerini, 2003, parte terza, p. 44; per un approfondimento della questione vedi L. Dozza, *Il lavoro di gruppo fra relazione e conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

V. condivisione del lavoro svolto attraverso una lettura ad alta voce dei testi definitivi prodotti e selezione del racconto sul quale condurre l'ultima fase del lavoro;

VI. revisione collettiva del testo scelto;

VII. trasformazione del testo revisionato in un racconto di sole immagini.

Ciascuna fase del lavoro è stata svolta in gruppo e dal gruppo: è stato perciò necessario, al principio di ogni incontro, adottare una disposizione a isole dei banchi che consentisse ai bambini di lavorare in tranquillità, senza essere disturbati dall'eccessiva vicinanza di altri gruppi, di discutere, anche animatamente se necessario, in merito a problemi affrontati e di negoziare di volta in volta le soluzioni, potendosi guardare sempre negli occhi⁵⁵³.

I. Decifrazione e interpretazione delle immagini

Durante la prima fase del lavoro, che ha occupato due incontri, è stata messa a disposizione di ciascuno dei sette gruppi in cui ogni classe era stata suddivisa una copia del libro di Shaun Tan, *The Arrival*. È parso importante che ogni gruppo non avesse semplicemente l'opportunità di guardare le immagini sui cui avrebbe dovuto esercitare la propria intelligenza interpretativa – come sarebbe capitato se avessimo deciso, per esempio, di proiettare le immagini che raccontano la storia, digitalizzate, su una parete della classe –, ma che avesse tra le mani una copia del libro: che ogni gruppo potesse quindi sentire il libro anche fisicamente, sperimentando cioè il racconto di Tan anche come un oggetto concreto, un mondo immaginario che sarebbe nato e si sarebbe sviluppato nel tempo, una pagina dopo l'altra, durante l'atto della lettura.

Facendo riferimento alla tecnica del rallentamento usata da Fish, negli anni Settanta, per aiutare i suoi studenti a comprendere il funzionamento del linguaggio poetico, il modo in cui ogni parola, all'interno di una frase, gioca un suo ruolo specifico e imprescindibile nel processo di significazione innescato dalla lettura, riverberandosi sia

⁵⁵³ Per farsi una prima idea sul rilievo che, nell'ambito del lavoro di gruppo, assume l'organizzazione dello spazio della classe si veda S.C. Negri, S.C. Negri, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, cit., pp. 99-103; per una visione più approfondita della questione si rimanda però a D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe* [1988], Trento, Erickson, 1996.

sulle parole che la precedono, sia su quelle che la seguono⁵⁵⁴, i bambini sono stati condotti in un percorso di esplorazione dello spazio della pagina e di attribuzione di significato alle immagini del racconto di Tan prese singolarmente e nella loro reciproca connessione. Si è cioè tentato di rendere discontinuo ciò che normalmente viviamo come continuo durante l'atto della lettura, isolando i singoli momenti durante i quali attribuiamo un senso ai segni – verbali o iconici – presenti nello spazio della pagina, in modo tale da rendere osservabile ciò che accade al di sotto della soglia della coscienza quando leggiamo: obiettivo di questa fase del lavoro era di portare i bambini a comprendere la complessità e la ricchezza di un'operazione ritenuta spesso troppo semplice come quella di leggere le immagini (come peraltro era confermato anche dalle loro risposte al questionario).

Le due classi sono state così guidate in una lettura del libro di Tan che, procedendo dalla copertina e arrivando fino alla fine del secondo capitolo, consentisse a ciascun gruppo di formulare una propria ipotesi interpretativa su ogni singola immagine o gruppo di immagini (nel caso in cui la doppia pagina contenesse più di una figura), prima di procedere alla lettura delle pagine successive. Non appena tutti i gruppi comunicavano di essere riusciti a formulare una propria ipotesi relativamente all'immagine o alla sequenza di immagini oggetto dell'attenzione comune, ne era richiesta la socializzazione: in questo modo, sette differenti storie hanno iniziato a prendere forma, crescendo gradualmente sotto gli occhi di tutti e testimoniando con ogni evidenza l'importanza rivestita dall'intelligenza di ciascun lettore nella definizione della storia che legge e del significato che questa via via assume. Un significato alla definizione del quale contribuisce inevitabilmente l'esperienza personale di ciascun lettore, così come i suoi riferimenti culturali (oltre che elementi di natura più contingente come l'umore o altre circostanze specifiche impossibili da prevedere); in proposito va rilevato come, tra l'altro, all'interno di ciascun gruppo non sempre si riuscisse a negoziare un significato condiviso per una scena o una successione di immagini: e in questi casi, visto che la premessa al lavoro richiesto era stata proprio che né io né le insegnanti eravamo depositari di una certezza in merito al senso delle singole immagini e della storia nel suo complesso, le diverse interpretazioni venivano proposte alla classe e contribuivano ad allargare l'insieme delle possibilità narrative che man

⁵⁵⁴ Cfr. S. Fish, *La letteratura nel lettore*, in Id., *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 1987, pp. 23-76.

mano stavamo venendo a comporre. Come ha osservato un'alunna della 4° B, il bello di un libro senza parole è che ogni lettore si può costruire la sua di storia, perché «in un libro di sole immagini la storia non è uguale per tutti, ma per ognuno è diversa»⁵⁵⁵; intuizioni analoghe sono d'altra parte emerse anche in 5° B dove la riflessione iniziale sul significato dell'espressione “leggere le immagini”, proposta all'attenzione dei bambini prima di iniziare il lavoro di lettura e interpretazione di *The Arrival*, ha condotto alla messa a fuoco di due aspetti significativi della questione, tra loro intimamente correlati: implicando infatti, ai loro occhi, un lavoro di ricerca del significato tale da condurre inevitabilmente alla moltiplicazione dei sensi possibili, e dunque delle storie⁵⁵⁶.

Durante questo processo di lettura rallentata gli alunni sono stati spinti a esercitare la loro capacità di osservazione, essendo sollecitati a individuare tra i tanti segni non verbali presenti nel territorio della pagina quelli più utili per formulare un'ipotesi di senso in merito al significato della storia (esercitando così, al contempo, anche la loro capacità di anticipazione nei confronti del contenuto del libro, massima soprattutto al principio dell'esperienza, nella lettura della copertina, quando i dati in loro possesso erano ancora minimi e l'attesa e la curiosità massime⁵⁵⁷); hanno poi esercitato la loro capacità di mettere in relazione tra loro i diversi elementi raccolti, che è l'abilità fondamentale richiesta dal processo della lettura di un testo, come ricorda Roberta Cardarello⁵⁵⁸: un processo che avviene sempre, in maniera inconsapevole, mentre si legge e che attraverso il lavoro proposto è diventato invece evidente agli occhi di tutti.

⁵⁵⁵ Osservazione effettuata durante il secondo incontro, avvenuto il 3 febbraio 2009.

⁵⁵⁶ Mi riferisco a ipotesi formulate durante l'incontro del 3 aprile 2009.

⁵⁵⁷ Esempio, in questo senso, lo sforzo interpretativo degli alunni della 4° B, che sono stati in grado di anticipare i temi che, in effetti, costituiscono la spina dorsale del romanzo di Tan: quello del viaggio (cui alludeva chiaramente, ai loro occhi, la valigia, interpretabile anche, però, come valigetta da lavoro), quello dell'incontro con un'alterità estrema (l'animaletto presente in copertina sarebbe, in questo senso, addirittura un marziano! E questa idea, detta dal primo gruppo che ha condiviso la propria lettura, è stata poi ripresa da tutti con una serie di variazioni) e infine quello della povertà del protagonista, segnato, in questo senso, da una «mancanza» che, come insegna la struttura narrativa delle fiabe individuata da Propp (cfr. V. Propp, *Morfologia della fiaba* [1928], Torino, Einaudi, 1966), innesca inevitabilmente l'avventura; che quella raccontata da Tan si presenti d'altra parte come una storia triste, almeno al principio, era evidente per i bambini della 4° B, vista la mancanza di colori e la presenza di toni crepuscolari. Anche gli alunni di 5° hanno formulato le proprie ipotesi a partire dalla valigia, considerando tuttavia anche l'atteggiamento perplesso del signore, che in un gruppo ha fatto nascere l'idea che si trattasse di uno scienziato; va infine rilevato come la lettura attenta di alcuni dettagli – mi riferisco in particolare ai segni di usura funzionali a un “invecchiamento” dell'immagine di copertina – abbia favorito anche la nascita di un'altra ipotesi, legata al genere letterario di appartenenza del romanzo, individuato come orrifico: come testimoniano le parole della portavoce di uno dei gruppi: «Noi dalla copertina abbiamo capito che... cioè a noi ci sembra che è un libro di paura un po' [...] è tutto nero... e ci sono delle specie di ragnatele... in alto...» (osservazione effettuata durante l'incontro del 3 aprile 2009).

⁵⁵⁸ Cfr. R. Cardarello, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, cit.

Man mano che le pagine dei primi due capitoli del libro venivano sfogliate e osservate pazientemente, le direzioni possibili prese dalle storie nate dall'interpretazione delle immagini hanno iniziato a definirsi in maniera sempre più nitida, dando una testimonianza concreta dei processi di continua ri-significazione a cui sono sottoposti gli stessi elementi narrativi – siano essi verbali oppure iconici – durante l'atto della lettura, come Iser descriveva minuziosamente nel suo studio⁵⁵⁹. Ogni nuova immagine aveva infatti il potere di agire sia sulle immagini precedentemente “lette”, modificandone parzialmente il senso oppure definendolo in maniera più precisa, sia su quelle a venire, agendo cioè sull'aspettativa, sull'anticipazione di ciò che sarebbe seguito. L'esercizio così condotto è stato pertanto estremamente utile non solo per attivare l'intelligenza interpretativa degli alunni su un oggetto editoriale singolare, profondamente differente rispetto a quelli di cui avevano fatto fino a quel momento esperienza, configurandosi quindi come una palestra dello sguardo, ma anche per rendere oggetto di riflessione i meccanismi stessi della lettura, meccanismi ai quali normalmente non prestiamo attenzione.

I bambini hanno dimostrato fin dal primo incontro di essere pienamente in grado di lavorare nella direzione proposta: nonostante la stranezza del libro, che molti al principio non ritenevano destinato a un pubblico della loro età vista l'atmosfera apparentemente cupa e l'assenza di colori annunciata già dalla copertina, non è stata incontrata alcuna particolare difficoltà nella formulazione di ipotesi narrative coerenti, per quanto tra loro difformi, in merito alle possibilità di significazione delle immagini esplorate.

Significativo, in questo senso, l'esempio offerto dalla lettura di due grandi immagini che occupano, ciascuna, una doppia pagina del libro: quella in cui la nave sui cui viaggia il protagonista, insieme a tante altre persone come lui in cerca di fortuna, è sovrastata da una nuvola immensa e quella in cui, giunti nel porto di una città straniera, i passeggeri vedono una statua gigantesca raffigurante due persone, caratterizzate da differenti attributi, ergersi dalle acque nell'atto di stringersi la mano.

Il lavoro di interpretazione effettuato dai gruppi nelle due classi ha consentito di formulare ipotesi estremamente plausibili, per quanto mai univoche o definitive, in merito al significato delle due immagini in questione, ipotesi di senso che si sono precisate man mano che i differenti gruppi esponevano, ciascuno, le proprie ragioni:

⁵⁵⁹ Cfr. W. Iser, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica* [1976], Bologna, il Mulino, 1987.

ascoltare le interpretazioni offerte dai compagni, infatti, ha spesso stimolato riformulazioni o precisazioni del proprio pensiero. Dopo aver osservato con attenzione l'immagine in cui si vede la nave sovrastata dalla nuvola (fig. 18)⁵⁶⁰, un gruppo della 4° B ha formulato la seguente ipotesi:

Abbiamo visto che la nave è enorme... è grandissima e allora hanno disegnato così per far capire che la nuvola era enormissima... ancora più grossa!⁵⁶¹

A questa prima ipotesi si è agganciata la riflessione di un altro gruppo, che ha raffinato il tentativo di interpretazione effettuato dai compagni cogliendone ulteriori sfumature di senso:

Forse è per far capire... l'impotenza della nave rispetto alla potenza della nube... non è che la nave fosse impotente, però rispetto alla nuvola sì...⁵⁶²

Se, per quanto riguarda la prima delle immagini in questione, le osservazioni effettuate da uno dei gruppi della 4° B sembrano aver in qualche modo indirizzato la riflessione dei compagni che hanno esposto successivamente il proprio punto di vista, consentendo loro di approfondire il discorso lungo una traiettoria prefissata, della quale sono state tuttavia individuate ulteriori possibilità di significazione, nel caso della seconda immagine⁵⁶³ i differenti sguardi hanno sollecitato una maggiore varietà di letture, tutte comunque sviluppate a partire da una radice comune, evidente agli occhi di tutti e da tutti, in misura maggiore o minore, condivisa: i bambini, infatti, hanno visto in quella statua, sul modello della Statua della Libertà newyorkese, un simbolo di pace, nonché un emblema della città in cui la nave era approdata. Per gli alunni della 4° B, in particolare, il gruppo scultoreo che accoglie la nave nel porto rappresenta chiaramente un simbolo di pace, ora di rappacificazione tra popoli seguita a una grande guerra⁵⁶⁴, ora tra semplici amici; né hanno mancato di sottolineare la presenza di strani animali associati alle figure umane, che rappresenterebbero «l'anima dei luoghi» di

⁵⁶⁰ Vedi Allegato B.

⁵⁶¹ Osservazione effettuata durante il secondo incontro, avvenuto il 3 febbraio 2009.

⁵⁶² *Ibidem*.

⁵⁶³ Vedi fig. 10, in Allegato B.

⁵⁶⁴ «Per noi – ha osservato infatti uno dei gruppi – queste due statue... questa città era in guerra... questi qua erano i due re... è come la porta di questa città... quando si sono rappacificati hanno fatto queste sculture dei due re delle due parti della città... con la mano... messa così... come se fosse la porta di questa città... [...] è un atto simbolico per far capire che in questa città non c'è più la guerra».

appartenenza dei due personaggi⁵⁶⁵, o, ancora, il tema dello scambio e dell'accoglienza, cui alluderebbe invece l'offerta di un frutto da parte della figura che sta sulla destra. Anche gli alunni della 5° B hanno d'altra parte dato letture analoghe del gruppo scultoreo, come testimoniano alcuni passaggi tratti dalla prima rielaborazione narrativa effettuata:

Alle porte della città c'erano due statue che si davano la mano in segno di pace.⁵⁶⁶

Sbarcando dalla nave vide due statue che forse indicavano alleanza fra due popoli: il popolo della terra e quello dell'aria.⁵⁶⁷

Quando la nave sta per sbarcare a New York Solare dove all'entrata c'erano due statue gigantesche: una teneva in braccio una specie di coniglio, mentre l'altra aveva un uccello sulla spalla che rappresentavano la pace fra due popoli.⁵⁶⁸

Arrivarono al porto e videro due statue che rappresentavano la città cioè: unione, alleanza e pace.⁵⁶⁹

L'esplorazione del territorio rappresentato dalle pagine prive di parole del romanzo di Shaun Tan è stata tanto accurata che i bambini sono riusciti, in alcune occasioni, a rilevare elementi che erano sfuggiti al mio sguardo e per di più ad attribuire un significato ad alcune scelte compositive dell'autore sulle quali né io né le insegnanti di classe avevamo soffermato troppo la nostra attenzione, come ad esempio quella rappresentata da una doppia pagina in cui compaiono sessanta piccoli riquadri raffiguranti nubi dalla forma differente, che i bambini hanno inteso come una efficace rappresentazione del passare del tempo (che il mutare delle forme delle nubi testimonia visivamente)⁵⁷⁰.

⁵⁶⁵ «Secondo me – rileva un'alunna, la prima ad accorgersi dell'importanza simbolica assunta dagli animali che accompagnano le figure umane del complesso scultoreo – questi due sono stati fatti perché dicono che questi animali... sono dei mostri che ancora in questa città ci sono...». Ma è un altro gruppo ancora, subito dopo, a suggerire la profondità del rapporto che lega gli animali misteriosi al mondo in cui abitano, osservando a proposito di quegli strani animali: «Sono un po' l'anima dei luoghi...».

⁵⁶⁶ Cfr. *I mostri della città misteriosa*, in Allegato C.

⁵⁶⁷ Cfr. *La città fantastica*, in Allegato C.

⁵⁶⁸ Cfr. *La città solare*, in Allegato C.

⁵⁶⁹ Cfr. *La città misteriosa*, in Allegato C.

⁵⁷⁰ Vedi fig. 19, in Allegato B. Bruno Munari, che negli anni Cinquanta e Sessanta ha fatto esperimenti rivoluzionari nell'ambito dell'editoria destinata ai lettori più giovani, realizzando libri privi di parole in cui a raccontare erano soltanto le figure, la forma delle pagine e il materiale di cui erano fatte – penso a *Nella notte buia* (Milano, Muggiani, 1956) e *Nella nebbia di Milano* (Milano, Emme Edizioni, 1968), ma anche ai *Libri illeggibili* – era certo dell'intelligenza visiva dei bambini, una capacità di leggere le immagini che purtroppo, a suo avviso, la maturazione tende a compromettere: «I bambini sono dei formidabili osservatori e si accorgono di tante cose che agli adulti spesso sfuggono: in un mio libro, dove

Nel complesso, dunque, il libro è risultato pienamente alla portata della comprensione dei bambini, che sono riusciti a leggere la sequenza delle immagini e a dar loro un senso senza grosse difficoltà (eccezion fatta per quelle derivanti dalla necessità di mettersi d'accordo nel formulare ipotesi di senso condivise da tutti i membri del gruppo): sebbene gli alunni più competenti avessero la tendenza a farsi portavoce del gruppo, nella fase di negoziazione sul significato da attribuire alle immagini vagliate hanno infatti preso parola anche bambini che normalmente non osavano farlo, come hanno avuto modo di osservare, positivamente sorprese, tutte e due le insegnanti di classe. Spesso, anzi, proprio alunni che godevano di uno *status* negativo all'interno della classe, soprattutto in relazione alle proprie abilità di lettura, sono stati protagonisti di interpretazioni che hanno sorpreso i compagni, oltre che le maestre, con la conseguenza di iniziare a scalfire un'immagine di sé che si era consolidata nel tempo: in questo modo, l'autostima di questi bambini è fortemente cresciuta nel corso degli incontri e, conseguentemente, è cresciuta anche la loro motivazione alla lettura, in principio, e in seguito anche alla scrittura, fino ad allora frustrata dalla fatica vissuta e dal poco piacere trattone⁵⁷¹.

Va infine rilevato come le diverse interpretazioni delle immagini esplorate non si siano alimentate né sviluppate in maniera lineare: delle cose dette dagli altri ciascun gruppo ha trattenuto infatti solo gli elementi che riteneva più interessanti. Non è stato possibile tuttavia appurare secondo quali strategie funzionasse la selezione dei materiali trattenuti: non tutto ciò che veniva detto dai compagni diventava infatti parte della nuova elaborazione, che in alcuni casi rimaneva fedele alla linea interpretativa iniziale, alla quale venivano semplicemente aggiunti degli elementi, o della quale venivano approfonditi alcuni aspetti, e in altri invece si trasformava radicalmente, imboccando vie del tutto nuove.

ho sperimentato anche le possibilità comunicative dei diversi tipi di carte, c'è, nel primo capitolo di carta nera, un gatto che si sporge oltre il margine della pagina di destra e guarda nella seguente. Molti adulti non hanno notato questo fatto curioso» (B. Munari, *Libri per bambini*, in Id., *Arte come mestiere* [1972], Bari, Laterza, 2008, p. 100).

⁵⁷¹ A conferma di quanto scrive Silvia Negri: «Vedere che un compagno considerato “scarso” funge da esperto, se non è un'esperienza episodica o isolata, permette ai compagni di modificare gradualmente le aspettative nei suoi confronti» (S.C. Negri, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, cit., p. 59); e ancora: «Il senso di competenza e di autoefficacia che sperimenta il bambino solitamente in difficoltà può influire sulla motivazione anche in altri ambiti e quindi riavvicinarlo al piacere di apprendere» (*ibidem*).

II. Riorganizzazione narrativa delle interpretazioni elaborate

La seconda fase del lavoro, alla quale è stato dedicato interamente il terzo incontro ha riguardato la riorganizzazione narrativa delle interpretazioni elaborate e la sua trascrizione. Ciascun gruppo ha lavorato in completa autonomia, scegliendo il taglio da dare al proprio racconto nel momento in cui lo fissava, attraverso la scrittura, sulla pagina. Come ho detto ai bambini, per spronarli a impegnarsi in un lavoro apparentemente poco gratificante visto che le diverse interpretazioni erano state già socializzate oralmente durante i due incontri precedenti, lo scopo di questa prima attività di scrittura derivava dalla necessità di preservare la ricchezza e varietà dei loro sforzi interpretativi depositandola in un testo che sarebbe stato l'imprescindibile punto di partenza per le fasi successive del percorso.

Soltanto due gruppi sono tuttavia riusciti a portare a compimento la consegna entro i termini previsti: nonostante alcune indicazioni di massima su come organizzare la stesura dei testi, date al principio del lavoro da me e dalle insegnanti di classe (indicazioni relative all'importanza di saper distinguere tra gli elementi narrativi imprescindibili della storia e quelli accessori), la grande libertà concessa ai bambini nell'organizzazione del proprio lavoro di scrittura ha avuto come conseguenza anche il fatto che alcuni gruppi scegliessero la via di una descrizione estremamente minuziosa delle singole immagini, a detrimento di una visione sintetica dell'insieme, che ha spesso comportato un allungamento significativo dei tempi della produzione testuale.

Il lavoro è stato quindi completato nei momenti che ciascun gruppo è riuscito a individuare tra la fine di questo incontro e quello successivo già programmato: molto spesso i bambini hanno addirittura scelto di sacrificare parte dell'intervallo per portare a compimento il proprio lavoro, a testimonianza di un interesse per nulla superficiale nei confronti del progetto.

III. Lettura ad alta voce delle sette interpretazioni

La terza fase del percorso ha riguardato la condivisione di questi primi testi prodotti dai gruppi attraverso una lettura ad alta voce che ho effettuato io stesso e ha occupato per intero il quarto e il quinto incontro. La lettura delle diverse interpretazioni ha avuto

una duplice funzione: era intesa, in primo luogo, a gratificare i bambini e il loro impegno, ma anche, non meno significativamente, a offrire loro l'opportunità di diventare autonomamente consapevoli dei propri errori di scrittura – ortografici, sintattici, stilistici – attraverso l'ascolto di una lettura effettuata da un esterno, un lettore qualsiasi potremmo dire, che si era trovato tra le mani il loro lavoro e aveva provato a leggerlo.

La scelta di non indicare i passaggi problematici dei differenti testi letti, ma di lasciare che fossero i bambini stessi, attraverso un ascolto attento di ciò che man mano andavo leggendo diligentemente, nel rispetto assoluto di ciò che era scritto sui fogli che mi erano stati consegnati, è parsa la migliore per sollecitare l'intelligenza critica degli alunni e in effetti ha avuto il pregio di far emergere una sensibilità nient'affatto superficiale nei confronti dell'efficacia di certe espressioni, così come della musicalità di certe frasi, e non soltanto una più scontata capacità di individuare autonomamente gli errori di natura meramente ortografica oppure sintattica. Paradigmatica, in merito alla memorabilità di certe immagini o espressioni trovate dai bambini, la «malinconica minestrina» evocata in una delle storie scritte in 4° B⁵⁷², piaciuta così tanto da rimanere perfino nella versione definitiva del racconto⁵⁷³. Allo stesso modo emblematica, sul piano però della musicalità e scorrevolezza del discorso, la pioggia di critiche – comunque affettuose e divertite, mai aspre – innescata dall'abuso del ricorso al connettivo temporale “poi” che caratterizzava la prima stesura del racconto elaborato da un altro dei gruppi della 4° B⁵⁷⁴ e quella originata, nella stessa classe, dalla reiterata presenza dell'aggettivo “strano” nel penultimo dei racconti letti⁵⁷⁵: critiche che hanno portato a una presa di coscienza del fatto che nessun testo nasce perfetto, compiuto in ogni sua parte, implicando anzi necessariamente un lungo e spesso faticoso lavoro di rilettura e revisione, massimamente nel caso in cui si tratti di un testo con ambizioni letterarie in cui a contare non è solo la correttezza formale delle espressioni impiegate, ma anche la loro bellezza, il modo in cui sanno accarezzare il nostro orecchio⁵⁷⁶.

⁵⁷² Cfr. *Storia senza titolo* n. 7, in Allegato C.

⁵⁷³ «Domenico lasciò il treno per poi imbarcarsi su di una grande nave dove mangiò una malinconica minestrina guardando la foto della propria famiglia» (cfr. *L'approdo*, in Allegato C).

⁵⁷⁴ IV incontro, 17 febbraio 2009.

⁵⁷⁵ V incontro, 3 marzo 2009.

⁵⁷⁶ Come testimoniano le parole di un alunno della 4° B, ammirato nei confronti del principio di storia elaborata da un altro gruppo, ritenuta «molto letterata» in quanto ricca di «parole difficili, belle» (cfr. V incontro, 3 marzo 2009).

I bambini, insomma, hanno dimostrato di essere dotati di una vera e propria sensibilità letteraria, di un gusto nei confronti delle possibilità espressive del linguaggio che le insegnanti di classe e io abbiamo tentato, negli incontri successivi, di alimentare e sviluppare attraverso pratiche di scrittura fondamentalmente laboratoriali, svincolate dai normali processi della valutazione scolastica dei prodotti testuali e utili piuttosto a consentire un incontro con la letteratura effettuato dall'interno e tale, in questo senso, da favorire una migliore comprensione delle scelte – lessicali, sintattiche e stilistiche – che costituiscono la specificità degli oggetti che consideriamo “letterari” (oggetti che tuttavia, come abbiamo cercato di dimostrare, non sono costruiti necessariamente con le parole).

IV. Progettazione e scrittura del seguito della storia

La quarta fase del progetto, sviluppata nel corso del sesto incontro, è stata così incentrata su una produzione testuale in cui, finalmente, la fantasia produttrice dei bambini avrebbe potuto pienamente svilupparsi: la consegna era quella di concludere le storie iniziate attraverso l'interpretazione dei primi due capitoli del libro di Tan secondo i propri desideri. Un compito nient'affatto facile dal momento che prevedeva la capacità di sviluppare e portare a compimento un racconto iniziato da altri: un racconto del quale non si erano scelti né i personaggi e gli ambienti, né tanto meno, i primi passi.

Un momento preliminare al lavoro vero e proprio di scrittura è stato pertanto rappresentato da una discussione in grande gruppo durante la quale la classe, guidata attraverso una serie di domande-stimolo, ha individuato nella coerenza con gli elementi narrativi precedentemente individuati una caratteristica imprescindibile del lavoro di scrittura da svolgere: solo dopo avere fissato insieme quelli che sono stati individuati come gli aspetti più significativi della storia letta – come la presenza di un protagonista chiaramente individuabile, di cui il seguito della storia avrebbe necessariamente raccontato le vicissitudini, e l'ambientazione della vicenda in una città molto strana (caratterizzata dal fatto che vi si parlasse una lingua incomprensibile, che fosse percorsa da insoliti mezzi di trasporto e che ognuno avesse con se un buffo animale al quale era misteriosamente legato) – abbiamo lasciato i gruppi liberi di iniziare a progettare e scrivere il seguito del racconto. Per far sì che i bambini avessero chiaro il senso del

lavoro che, con questa nuova fase, avremmo iniziato, è parso utile illustrare in maniera sintetica anche i passaggi futuri del percorso, in particolare il fatto che tra le sette storie che sarebbero nate dal loro sforzo inventivo ne sarebbe stata scelta una, alla sistemazione della quale avrebbero però successivamente contribuito tutti, arricchendola con le idee e la frasi più efficaci presenti anche negli altri racconti: tale storia, infine, sarebbe stata trasformata in un racconto di sole immagini, leggibile – almeno nei nostri auspici – da qualunque lettore, a prescindere dal suo paese d’origine; momento conclusivo del percorso sarebbe stata la spedizione a Shaun Tan dei lavori ultimati, in segno di omaggio e gratitudine per il libro dal quale il nostro progetto aveva preso le mosse.

Obiettivo di questa fase del percorso, condiviso dalle insegnanti di classe, era di fare del tempo dedicato al progetto uno spazio di esperienza linguistica che non avrebbe condotto ad alcuna forma di valutazione (soprattutto nella forma di un voto finale), uno spazio in cui i bambini potessero confrontarsi nella più assoluta libertà con quelle che Umberto Eco chiama le «potenze bifide, esplosive del linguaggio»⁵⁷⁷, ovvero la sua capacità di condurre in luoghi inaspettati, il suo configurarsi come una fonte possibile di piacere e di delizia che trova il suo senso ultimo, però, anche nelle sue qualità comunicative, nella sua capacità di trasformarsi in un’occasione di sorpresa e gioia condivisa: le trovate narrative e le invenzioni che sarebbero nate dallo sforzo dei diversi gruppi, infatti, sarebbero state oggetto di valutazione soltanto da parte dei bambini stessi, che alla fine della stesura dei racconti avrebbero dovuto sceglierne uno sul quale lavorare poi tutti insieme. Ciò che contava maggiormente ai miei occhi, così come a quelli delle insegnanti di classe, era il fatto che i bambini avessero l’occasione, attraverso questo lavoro di scrittura di gruppo (una scrittura alla quale avrebbero contribuito, secondo le loro possibilità, anche bambini di solito restii ad affrontare la fatica di scrivere), di sperimentare senza alcun vincolo o timore le potenzialità espressive del linguaggio, che vincessero cioè ogni paura di usare le parole per raccontare e inevitabilmente raccontarsi, che provassero anzi a scrivere con il fine esclusivo di trarne piacere, di essere deliziati dalle proprie capacità inventive, dalle soluzioni ai problemi, narrativi e stilistici, che la stesura di un racconto comporta. Che i bambini abbiano sperimentato la fatica di scrivere nel segno del desiderio, cogliendo appieno la funzione liberatoria che può assumere la scrittura, per la sua

⁵⁷⁷ U. Eco, *Presentazione*, in E. Zamponi, *I draghi locopei*, Torino. Einaudi, 1986, p. VII.

capacità di dare una concretezza – per quanto puramente immaginaria – ai fantasmi che agitano la propria immaginazione, i propri sogni e le proprie paure⁵⁷⁸, è testimoniato egregiamente da alcuni passi delle prime elaborazioni narrative realizzate dai gruppi, spesso sanguinarie, in cui però la violenza e l'orrore sono così esagerate da divenire grottesche e suscitare il divertimento generale; emblematico, in questo senso, il finale di una delle storie elaborate in 4° B:

Finita la guerra Jack tornò a casa dalla sua famiglia e vide un mostro, lo addestrò e lo adottò. Poi questo, crescendo, diventò grande e mangiò la famiglia di Jack. Jack aprì la pancia del mostro e sepolse la famiglia in giardino: la carne del mostro poi, la mangiò a Natale piangendo sulle tombe dei famigliari morti tre settimane prima.⁵⁷⁹

A guidare questa fase del lavoro è stata la convinzione che il piacere provato durante la scrittura di qualcosa che possa essere avvertito come significativo in quanto frutto del proprio sforzo inventivo e del proprio desiderio di raccontare sia assimilabile al piacere di leggere qualcosa che parli della propria realtà interiore e possa dunque costituire, come Detti e Pontremoli sostengono in merito all'atto della lettura⁵⁸⁰, un buon punto di partenza per la costruzione, o il consolidamento, a seconda dei casi, di un rapporto positivo con il linguaggio e il suo impiego: ovvero la convinzione che il piacere tratto da un'esperienza di scrittura come quella che stavamo proponendo possa avere ricadute significative sul piano della motivazione ad apprendere, nell'ottica di un miglioramento delle proprie capacità espressive e comunicative il cui fine sia intrinseco, legato cioè alla soddisfazione che se ne può trarre, e non estrinseco, legato per esempio al riconoscimento delle abilità conseguite da parte delle autorità preposte a farlo – gli adulti che vestono i panni degli insegnanti – tramite l'attribuzione di un voto.

Si è tentato perciò, col percorso proposto, di individuare una via attraverso la quale avvicinare i bambini ai tesori offerti dalla letteratura in un modo che li rendesse davvero protagonisti dell'esperienza, consentendo loro di sperimentare dall'interno – in qualità di attori consapevoli – lo «spazio dell'immaginario»: luogo instabile, ontologicamente

⁵⁷⁸ Ad aiutarmi a mettere a fuoco la natura fondamentalmente eversiva e liberatoria della scrittura è stato il volume di Elizabeth Bing *...ho nuotato fino alla riga* (Milano, Feltrinelli, 1977), in cui l'autrice ripercorre l'esperienza vissuta alla metà degli anni Settanta in qualità di docente in una scuola per bambini "caratteriali", testimoniando il beneficio che, in seguito a un percorso lungo e irto di difficoltà, i suoi alunni hanno infine tratto dall'esperienza di una scrittura liberata dalle pastoie rappresentate dall'adeguamento alle norme scolastiche consolidate e dall'abitudine all'assunzione acritica di modelli letterari precostituiti.

⁵⁷⁹ *Storia senza titolo* n. 3, in Allegato C.

⁵⁸⁰ Cfr. E. Detti, *Il piacere di leggere*, cit.; G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, cit.

ambiguo, blanchotianamente sospeso tra il desiderio di dire di chi racconta e il desiderio di capire di chi ascolta, in un equilibrio costitutivamente precario derivante dall'impossibilità di trasformare in parole, compiutamente, il proprio sentire e le proprie idee, e il piacere di trovare un significato, nelle parole altrui, vissuto come proprio e capace, proprio per questo motivo, come sottolineava Jauss⁵⁸¹, di allargare la sfera d'esperienza del lettore aiutandolo a capire un po' di più come è fatto il mondo in cui vive, e conseguentemente anche se stesso.

Il lavoro di lettura/scrittura così concepito pareva d'altra parte configurarsi come un approccio alla didattica della letteratura in linea con alcune delle più significative intuizioni pedagogiche di Jerome Bruner e, più in generale, con l'approccio costruttivista: l'idea che la motivazione intrinseca possa funzionare in modo fortemente propulsivo in qualunque contesto di apprendimento⁵⁸², il fatto che il significato non sia qualcosa di definito a priori, e ontologicamente fondato, che gli individui scoprono attraverso una serie di atti intellettivi, ma piuttosto qualcosa che costruiscono servendosi degli strumenti che hanno a disposizione (inevitabilmente differenti per ciascuno e strettamente vincolati alla cultura di appartenenza)⁵⁸³ e, infine e conseguentemente, la naturale propensione alla rielaborazione narrativa delle proprie esperienze di vita caratteristica della specie umana⁵⁸⁴.

⁵⁸¹ Cfr. H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria* [1982], Bologna, il Mulino, 1989, vol. I, in particolare p. 19 sgg.

⁵⁸² «La parte più difficile del problema di condurre un bambino ad una efficace attività conoscitiva, è liberarlo dal controllo immediato delle ricompense e delle punizioni di chi è accanto a lui. L'apprendimento che comincia come risposta alle ricompense dei genitori o all'approvazione dell'insegnante, o come tentativo di evitare un insuccesso, può sviluppare troppo presto un modello di comportamento in base al quale il bambino cerca quei suggerimenti che gli consentano di conformarsi a ciò che da lui ci si aspetta» (J. Bruner, *L'atto della scoperta*, in Id., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* [1964], Roma, Armando, 1994, p. 121); e ancora: «quando il bambino sa accostarsi all'apprendimento come se avesse il compito di “scoprire” qualcosa piuttosto che “riceverla”, allora sarà propenso a lavorare con autonomia, stimolato dalla sola auto-remunerazione o, più propriamente, da quella ricompensa che risiede nella scoperta stessa» (ivi, p. 122).

⁵⁸³ Quella condotta da Bruner in *La ricerca del significato* è proprio una riflessione incentrata sull'importanza dei sistemi simbolici condivisi, sui quali si basa qualunque forma di cultura, in quanto fattore imprescindibile per comprendere il comportamento umano, da cui deriva la necessità di una psicologia «centrata sul significato e culturalmente orientata», attenta non solo a ciò che gli individui “fanno” ma anche a ciò che “dicono”, al modo in cui tentano di dare un ordine carico di senso alle proprie azioni e alla propria vita: «Ciò che io [...] sostengo è che la cultura, e la ricerca del significato all'interno della cultura, sono le vere cause dell'agire dell'uomo. Il substrato biologico, il cosiddetto principio universale della natura umana, non è una causa dell'azione ma, al limite, può rappresentare un *vincolo*, o una *condizione* per l'azione» (J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009, p. 35). E, ancora: «L'assunto di fondo del costruttivismo è semplicemente che la conoscenza è “giusta” o “sbagliata” alla luce della prospettiva che si è scelta. [...] Nella migliore delle ipotesi, possiamo augurarci di essere consapevoli della nostra prospettiva e di quella degli altri, nel momento in cui esprimiamo il nostro assunto di “correttezza” e di “erroneità”» (ivi, p. 39).

⁵⁸⁴ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, cit., pp. 145- 164.

V. Lettura ad alta voce dei racconti scritti dai gruppi

Il settimo e l'ottavo incontro sono stati riservati a una lettura pubblica dei racconti scritti dai vari gruppi. Ancora una volta la finalità era duplice: gratificare gli sforzi compiuti – in questo caso, per di più, in direzioni definite in maniera ancora più libera e pertanto fonte di una maggiore sorpresa negli ascoltatori e di una ancor più profonda soddisfazione negli autori – ma anche offrire un'occasione di riflessione sulle specificità del linguaggio letterario: un linguaggio che ha il suo presupposto nella piena conoscenza, e nel consapevole utilizzo, di tutte quelle norme (lessicali, ortografiche e sintattiche) che rendono possibile la comunicazione, ma che è anche caratterizzato da tratti che potremmo in maniera sommaria definire stilistici, relativi cioè a scelte di natura espressiva che possono anche, eventualmente, trasgredire ogni norma costituita, mettere in scacco la legge per poter dire qualcosa di mai detto prima, o qualcosa di altrimenti indicibile.

Ascoltare la propria storia letta ad alta voce, così come quelle dei compagni, ha avuto l'effetto di sollecitare una maggiore attenzione, nei bambini, alle scelte compiute da ciascun autore e alla loro efficacia narrativa; premessa alla celebrazione del loro lavoro di scrittura, che la lettura pubblica metteva scena, era stata infatti la richiesta di prendere nota delle espressioni e delle immagini ritenute più efficaci, da salvaguardare, in modo tale da potercene servire, in seguito, durante la revisione del racconto che sarebbe stato scelto per sviluppare le fasi ulteriori del percorso: per facilitare il compito dei bambini avevamo trascritto le sette storie prodotte e ne avevamo stampata una copia per ciascuno, in modo tale che, attraverso dei semplici evidenziatori, ogni bambino potesse agevolmente sottolineare i passaggi che preferiva, in quanto evocativi oppure divertenti, misteriosi o semplicemente belli.

Ascoltare i propri racconti letti dalla voce di un'altra persona ha per di più avuto un effetto altamente motivante su tutti i bambini, che hanno sentito i propri testi come qualcosa di estraneo e compiuto, qualcosa di bello ed emozionante dotato quasi di una vita propria, come se l'atto di scrivere fosse stato capace di condurli lontano dalla quotidianità, in uno spazio differente dove hanno preso forma figure e storie avvertite infine come estranee, dotate di una vita autonoma della quale si sentivano increduli creatori.

VI. Revisione collettiva del testo

Il lavoro di revisione collettiva del testo scelto, condotto nel nono e nel decimo incontro, si è rivelato particolarmente lento e complesso, in quanto legato al desiderio di ascoltare le voci di tutti: era d'altra parte prevedibile che mettere d'accordo ventuno teste differenti, tutte desiderose di contribuire al raffinamento di uno stesso oggetto letterario, avrebbe comportato difficoltà non banali. È stata tuttavia l'occasione dell'innescare di tutta una serie di riflessioni linguistiche, di natura prevalentemente sintattica, ma anche lessicale, alla quale hanno partecipato anche bambini normalmente poco propensi a intervenire, e soprattutto poco interessati, in generale, alla lettura e alla scrittura. Sia nell'una che nell'altra classe le maestre sono state sorprese nel constatare una partecipazione collettiva al lavoro di revisione tanto sentita e allargata.

La complessità del lavoro ha tuttavia fatto sì che, nonostante l'impegno profuso e il tempo dedicato, non si sia riusciti a terminare la revisione nei termini, programmati, dei due incontri. Per riuscire a rispettare i tempi originariamente preventivati – dura necessità che contraddistingue e limita le attività effettuabili in contesti di tipo scolastico, anche quando gestiti da insegnanti consapevoli del valore che anche un tempo apparentemente “perso” può avere, in una più ampia prospettiva educativa – siamo stati quindi costretti a proporre ai bambini una sorta di compromesso, assumendoci la responsabilità di concludere noi adulti il lavoro di revisione sul testo scelto innestandovi i passi precedentemente selezionati da ciascuno di loro. È stata una scelta sofferta, da parte nostra, e anche i bambini, alcuni soprattutto, sono rimasti delusi dal fatto di dover rinunciare a una gestione completa della produzione testuale, che fino a quel momento aveva contraddistinto le attività svolte: e tuttavia al punto in cui eravamo, visto anche l'appressarsi del termine dell'anno scolastico con tutte le sue incombenze, è risultato un sacrificio necessario.

VII. Trasformazione del testo revisionato in un racconto di sole immagini

La tappa conclusiva del percorso ha riguardato la trasformazione di un racconto verbale, quello revisionato collettivamente, in un racconto di sole immagini,

concludendo circolarmente il lavoro iniziato con la lettura e interpretazione del romanzo per immagini di Shaun Tan.

Questa fase del percorso ha posto essenzialmente due ordini di problemi, relativi rispettivamente all'organizzazione concettuale del lavoro e alla sua realizzazione materiale. I bambini, infatti, sono stati chiamati non solo alla progettazione di una narrazione per immagini che fosse aderente al racconto che avevano precedentemente scritto, il quale in questo modo sarebbe stato sottoposto a una sorta di "traduzione" iconica, ma anche alla sua effettiva realizzazione: il nostro desiderio era infatti che l'esito di tutto il percorso fossero dei prodotti editoriali finiti, dei veri e propri piccoli gioielli artigianali in copia unica.

Ancora una volta i gruppi hanno goduto della massima libertà, sia nell'organizzazione del lavoro all'interno del gruppo, sia nella strutturazione del proprio racconto nel suo complesso e, in particolare, nella composizione delle pagine che avrebbero accolto i loro disegni. Le uniche limitazioni che sono state poste hanno riguardato i materiali a disposizione, che sono stati i medesimi per tutti, e il numero di pagine utili per dar corpo al proprio racconto, stabilite dalla forma del libro implicata dai materiali che avevamo a disposizione: posti questi limiti di natura tecnica, la libertà concessa nella progettazione del proprio libro è stata completa.

L'importanza di offrire una serie di limiti, o costrizioni, all'immaginazione produttiva non va intesa come un'operazione intesa ad arginarne o contenerne l'esuberanza immaginativa, anzi: solo ponendo delle regole chiare è possibile iniziare a giocare, anche in ambito letterario. Ne era pienamente consapevole Italo Calvino, che soprattutto a partire dagli anni Settanta – penso alle *Città invisibili*⁵⁸⁵ o al *Castello dei destini incrociati*⁵⁸⁶ – ha dato vita a opere costruite proprio sulla capacità d'inventare soluzioni narrative a partire da una serie di elementi strutturali originari, o *contraintes* ("ostacoli"), come i letterati dell'Oulipo, che Calvino frequentava all'epoca del suo soggiorno parigino e tra i quali spicca il nome di Raymond Queneau, autore di quelle deliziose novantanove variazioni su una banale traccia narrativa⁵⁸⁷, chiamavano gli impedimenti che avrebbero dovuto sollecitare la loro intelligenza produttiva.

Che sia necessario fornire non solo consegne chiare, ma anche una serie di limitazioni alle strade percorribili dall'immaginazione, limitazioni che possono essere al tempo

⁵⁸⁵ I. Calvino, *Le città invisibili*, Torino, Einaudi, 1972.

⁵⁸⁶ I. Calvino, *Il castello dei destini incrociati*, Torino, Einaudi, 1973.

⁵⁸⁷ Cfr. R. Queneau, *Esercizi di stile* [1976], Torino, Einaudi, 1983.

stesso intese come solidi punti di partenza per il lavoro immaginativo è d'altra parte sostenuto con estrema chiarezza e convinzione soprattutto da chi, come Gianni Rodari e Kenneth Koch, si è occupato specificamente di educazione al piacere di scrivere. Se nella *Grammatica della fantasia* Rodari offre tutta una serie di tecniche – dal “binomio fantastico” al “cosa succederebbe se”, fino alle “carte di Propp” o all’insalata di fiabe – utili per favorire il superamento del timore della pagina bianca, campo bianco e intatto in cui l’infinità delle possibili strade da percorrere ha un effetto altamente inibente sulla fantasia dei bambini⁵⁸⁸, in *Desideri, sogni e bugie* il poeta americano Koch compie un’operazione analoga, concentrandosi però sulla produzione poetica anziché narrativa e dimostrando l’efficacia delle proprie proposte dando spazio, nel suo saggio, anche ai lavori di scrittura realizzati dai bambini delle classi romane in cui ha condotto il suo percorso sulla poesia⁵⁸⁹.

Punti di riferimento del lavoro sono stati, nel nostro caso, il testo di partenza – ovviamente – e i materiali a disposizione, i quali hanno determinato la forma che il libro avrebbe assunto, direttamente connessa alla dimensione dei fogli impiegati e al modo in cui sarebbero stati piegati, e la sua natura artigianale. Per consentire ai bambini di costruire non soltanto delle storie di sole immagini, ma dei veri e propri libri sono infatti stati messi a disposizione di ciascun gruppo dei fogli di grande formato⁵⁹⁰, tagliati in modo tale che, attraverso un semplice gioco di piegature, potessero trasformarsi sia in libriccini compiuti di sei pagine, sia nelle copertine dotate di risvolti che li avrebbero rivestiti; mentre in 4° B, però, ogni gruppo ha lavorato su entrambi i fogli, concependo autonomamente sia l’interno del libro che la sua copertina, in 5° B gli alunni hanno lavorato su un foglio soltanto, scegliendo di collaborare alla realizzazione di un libro unico, di formato più grande, in cui convergessero gli sforzi produttivi di ciascun gruppo, che si sarebbe concentrato quindi nella produzione di uno soltanto dei suoi capitoli. I bambini di entrambe le classi hanno così avuto la possibilità di gestire interamente il processo di produzione dei loro libri, senza che vi fosse alcun bisogno di apporti tecnici esterni per la rilegatura degli oggetti letterari frutto del loro lavoro inventivo: in quanto copie uniche, realizzate a mano dai bambini, i libri prodotti avrebbero per di più avuto il pregio di essere veri e propri piccoli gioielli editoriali resi

⁵⁸⁸ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit.

⁵⁸⁹ K. Koch, *Desideri, sogni e bugie*, Milano, Emme Edizioni, 1980.

⁵⁹⁰ In 4° B abbiamo usato fogli erano bianchi che misuravano cm 66 x 47,5; in 5° B abbiamo scelto invece di servirci di fogli di carta da pacchi un po’ più grandi (cm 100 x 70).

possibili dallo sfruttamento di un concetto tanto semplice quanto fecondo come quello della piega. Che l'essenza intima del libro, la sua condizione stessa di possibilità risieda proprio nel concetto di piega, da cui deriva quello di pagina, è un tema sul quale insiste, nel suo saggio sul libro in quanto oggetto culturale vincolato a una precisa strutturazione formale, Michel Melot, per il quale:

La piega arricchisce [...] la superficie in cui si trova organizzandola in parti fra loro uguali, che restano rilegate le une sulle altre. È ciò che l'ha fatta trionfare sul rotolo. Questi spazi sono contemporaneamente distinti e solidali, due a due, quattro a quattro, tante volte quante la piega può ripetersi. Tra di loro intrattengono così rapporti di contiguità e di opposizione: faccia a faccia, o dorso a dorso. La piega, che li divide senza separarli, permette con un solo movimento di passare dall'uno all'altro, di pensare la discontinuità nella continuità e il continuo nel discontinuo.⁵⁹¹

Fornire ai bambini questi due grandi fogli preventivamente piegati, in modo tale che i segni delle pieghe indicassero con chiarezza i differenti spazi in cui il libro sarebbe stato strutturato anche dopo che i fogli erano stati distesi nuovamente in tutta la loro ampiezza, per consentire il lavoro di più bambini contemporaneamente, aveva lo scopo di farli ragionare sullo spazio della pagina, sul luogo cioè in cui il tempo del racconto si trasforma in spazio. È infatti proprio questa, come già Ong aveva capito perfettamente, l'intima natura della tecnologia della scrittura, che trova nella pagina il suo pieno compimento: la trasformazione del tempo in spazio. Fenomeno che avevo tentato invano di indagare attraverso il questionario incentrato sull'esperienza della lettura, durante la quale lo spazio della pagina si trasforma nuovamente nel tempo del racconto, grazie all'allestimento di un vero e proprio cinema mentale, e che ora tentavo di indagare, al contrario, nel suo configurarsi spaziale nel territorio della pagina. Il lavoro a cui i bambini sono infatti stati chiamati in quest'ultima tappa del percorso era proprio quella di dare un corpo – nello spazio delle sei pagine a disposizione – al racconto verbale che avevano scritto: un lavoro che sarebbe stato completato dall'ideazione di una copertina allettante, capace di imporsi allo sguardo del lettore, di un retro di copertina con informazioni sul contenuto del libro e di due risvolti di copertina in cui potevano trovare spazio altre indicazioni, per esempio sugli autori del libro o sulla storia del progetto.

⁵⁹¹ M. Melot, *Libro*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2006, p. 45.

In questo modo i bambini sono stati spinti a lavorare sul rapporto tra tempo e spazio, tra racconto e pagina, che è ciò che caratterizza specificamente il libro in quanto oggetto culturale, macchina per immaginare:

La concezione del tempo che la forma del libro induce attraverso l'alternanza è diversa da quella del rotolo, come da quella del computer [...]. Il tempo del libro è ritmato dalla forma della pagina e dal suo formato. Il tempo piegato non è il tempo svolto. Il tempo del libro è frammentato, ma, come la piega che lo misura, è normalizzato. Il tempo del libro è determinato dallo spazio. [...] È un tempo misurato come quello degli orologi. È il tempo sequenziale della lingua e dei racconti, anche quando il libro contiene immagini. Il libro iscrive il proprio contenuto in un tempo che ha un inizio e una fine, ciò che si chiama una storia.⁵⁹²

Undicesimo e dodicesimo incontro sono stati pertanto dedicati dalle due classi alla realizzazione dei propri libri, secondo due differenti vie: sebbene in entrambe le classi si sia lavorato a partire da presupposti operativi analoghi – ovvero un unico testo di partenza e grandi fogli piegati sui quali disegnare la strutturazione per immagini del racconto – in 4° B ciascun gruppo ha lavorato a un proprio libriccino, una propria variante della storia dunque, mentre in 5° B il testo di partenza è stato suddiviso in sette capitoli, uno per ciascun gruppo, i quali hanno così contribuito tutti insieme alla realizzazione di un unico volume.

Offrire ai bambini una struttura minima del libro che sarebbero andati a costruire ha avuto l'importante funzione di orientare il loro lavoro immaginativo, costringendoli a riflettere sullo spazio della pagina – o della doppia pagina – e sul modo più efficace, da un punto di vista narrativo, di impiegarlo: un aiuto significativo, in questo senso, è giunto naturalmente dall'esperienza della lettura dei primi due capitoli del romanzo di Tan, che si è configurato, come dimostrano chiaramente molte delle pagine concepite dai bambini, come un modello di riferimento imprescindibile e ricco di suggestioni.

In nessuna delle due classi i gruppi sono riusciti a portare a compimento il lavoro negli stretti limiti di tempo prefigurati (due incontri modulari da un'ora e mezza ciascuno), ma il desiderio di concludere il lavoro nel migliore dei modi era tale che ancora una volta i bambini hanno liberamente scelto di sacrificare parte del loro tempo libero scolastico – essenzialmente quello degli intervalli – per ultimare il lavoro: ne sono risultati otto racconti per immagini o «teatri pittografici», come li chiamerebbe

⁵⁹² Ivi, p. 47.

Chris Ware⁵⁹³, molto diversi tra loro, che testimoniano in modo tangibile, per lo meno in uno dei due contesti, quello della 4° B (dove ciascun gruppo ha lavorato a un proprio adattamento della storia), la natura e la specificità degli allestimenti mentali attivati dalle medesime parole nell'immaginazione di lettori, in questo caso gruppi di lettori, differenti⁵⁹⁴.

5.4. I libri costruiti dai bambini

L'autonomia con la quale i diversi gruppi hanno potuto lavorare nella progettazione e nella realizzazione della propria versione per immagini della storia scelta ha generato una notevole varietà negli oggetti prodotti dai bambini, evidente soprattutto nella quarta della Scuola Primaria "Cavalieri", dove ciascun gruppo ha ideato il proprio libro in ogni suo aspetto: copertina, alette, quarta di copertina e corpo centrale del volume. Un discorso differente riguarda il libro di classe costruito nella quinta della Scuola Primaria "Montessori", dove i gruppi hanno lavorato, ciascuno, su uno soltanto dei sette capitoli in cui la storia selezionata era stata suddivisa: un libro-oggetto che presenta, tutto sommato, una maggiore uniformità compositiva dovuta, plausibilmente, al fatto che ciascun gruppo abbia potuto concentrarsi su una porzione ridotta di testo, avendo quindi maggior agio nel concepirne una trasformazione in immagini.

La scelta di costruire ciascuno il proprio libro ha comportato invece, in 4° B, un compito per nulla banale di organizzazione dei materiali iconici, che avrebbero potuto essere distribuiti unicamente all'interno di sei pagine, di dimensioni peraltro piuttosto contenute (cm 16,5 x 24): ciò ha fatto sì che i bambini escogitassero le più diverse soluzioni nella strutturazione della pagina, ora suddividendo lo spazio a disposizione in riquadri molto piccoli, tali da consentire la presentazione di un numero maggiore di vignette (utile a una più distesa messa in scena dello sviluppo temporale del racconto), ora puntando invece su singole immagini più grandi e suggestive, ricche di particolari e più dense da un punto di vista emotivo e simbolico. Il lavoro richiesto, pertanto, ha sollecitato sia l'intelligenza analitica dei bambini, costretti a ragionare sugli aspetti ritenuti maggiormente significativi della storia da raccontare, sia la loro intelligenza

⁵⁹³ Autore del singolare *graphic novel* pubblicato in Italia col titolo di *Jimmy Corrigan, il ragazzo più in gamba sulla terra* (Milano, Mondadori, 2009).

⁵⁹⁴ Vedi Allegato E.

comunicativa, attraverso la quale avrebbero dovuto individuare il modo più efficace di raccontare, senza servirsi delle parole, azioni, emozioni e pensieri dei personaggi coinvolti nella storia. Come testimoniano i libri-oggetto che ne sono risultati, l'esplorazione del libro per immagini di Shaun Tan è stata una palestra dello sguardo di importanza decisiva per la quantità di soluzioni espressive offerte, alle quali i bambini hanno guardato come a dei veri e propri modelli nell'affrontare l'impegno richiesto, tutt'altro che banale: non è affatto semplice, infatti, rinunciare all'uso delle parole – come ammette Tan stesso nei suoi appunti su *The Arrival* – perché le parole sono veicoli di idee estremamente economici ed efficaci, e senza di loro «persino descrivere la più semplice delle azioni, come qualcuno che prepara una valigia, compra un biglietto, cucina o si presenta a un colloquio di lavoro minaccia di diventare un esercizio molto complicato, laborioso e potenzialmente rischioso»⁵⁹⁵.

I bambini, insomma, hanno saputo affrontare problemi di notevole complessità concettuale legati alla capacità di organizzare un discorso narrativo fondato sul principio della concatenazione sequenziale e implicante una riflessione sulla composizione delle immagini, risolvendo, unicamente attraverso il ricorso alle risorse del gruppo e ai modelli forniti dall'esperienza di lettura appena compiuta, gli stessi problemi che Tan aveva affrontato nel concepire il suo romanzo:

Che forma devono avere le tavole? Quante ce ne dovrebbero stare su una pagina? Qual è il modo migliore per passare da un momento a quello successivo? Come è possibile mantenere sotto controllo il ritmo del racconto, soprattutto quando non ci sono parole?⁵⁹⁶

A consentire la riuscita del lavoro – pur con esiti di complessità ed efficacia comunicativa diversificata – è stata la comprensione, dimostrata dalla maggior parte dei bambini, della forza simbolica e narrativa che può essere contenuta in un gesto, un dettaglio, un'espressione del viso, di cui si sono serviti consapevolmente per dar corpo alle proprie storie: ci sono libri di notevole impatto visivo, anche se di non immediata comprensibilità per il lettore, caratterizzati dalla presenza di tavole che occupano, suggestivamente, l'intero spazio della pagina⁵⁹⁷, e libri in cui, al contrario, la scelta dei bambini è stata quella di suddividere lo spazio a disposizione in tanti riquadri più

⁵⁹⁵ S. Tan, "Comments on The Arrival", <http://www.shauntan.net/books.html>.

⁵⁹⁶ *Ibidem*.

⁵⁹⁷ Mi riferisco, per esempio, a *Domenico*, a *La vita e le avventure di Domenico* e a *Il viaggio di Domenico* (cfr. Allegato E).

piccoli che consentissero di sviluppare la narrazione in modo sostanzialmente coerente e comprensibile, senza salti troppo bruschi che sarebbero risultati incomprensibili al lettore, cogliendo appieno le potenzialità narrative insite in alcuni dettagli (l'arrivo della lettera, il cuore che piange, le mani che si lasciano, il pranzo sul treno, l'assenza del nome del protagonista nella lista degli uomini convocati per il fronte, etc...) ⁵⁹⁸.

A contare maggiormente, ai fini del discorso qui condotto, non è tuttavia la qualità dei prodotti finali del percorso compiuto, che sono stati realizzati peraltro in tempi tutto sommato ristretti (e sui quali potrebbe essere interessante ritornare, in altra sede, conducendo un'analisi specifica di tutte le scelte espressive compiute), quanto la capacità – dimostrata dall'esperienza proposta – di motivare i bambini nella duplice direzione di una esplorazione minuziosa del territorio della pagina, disseminato di segni da decifrare e connettere tra loro in vista della costruzione di un senso, che è un'esperienza di natura fondamentalmente letteraria, e di un lavoro di scrittura estremamente impegnativo, in quanto articolato sia sul piano dell'espressione verbale che di quella iconica, affrontato però nel segno del desiderio e per questo motivo fonte di piacere e soddisfazione.

Gli oggetti letterari costruiti dai bambini, in questo senso, testimoniano l'efficacia del lavoro preliminare di riflessione sullo spazio della pagina e sulla sua organizzazione condotto sul romanzo di Shaun Tan, che ha consentito, al tempo stesso, di accendere il desiderio di raccontare e di fornire dei modelli espressivi alternativi a quelli fino ad allora a disposizione dei bambini (che si possono ricondurre, per lo più, al modello unico offerto dall'opera di Geronimo Stilton). Il lavoro condotto nell'arco di un semestre ha così permesso la costruzione di manufatti letterari da cui emerge una concettualizzazione del libro in quanto oggetto culturale complesso decisamente più matura di quella dimostrata nelle risposte al questionario: l'idea cioè che ogni libro sia da intendersi come una fitta tessitura di elementi specifici – non necessariamente verbali – che svolgono, ciascuno, un suo preciso ruolo comunicativo.

⁵⁹⁸ Mi riferisco, in particolare, a *Ritorno alla famiglia*, a *Dalla tristezza alla felicità* e a *Domenico e il suo viaggio* (cfr. Allegato E)

Conclusioni

Perché portare a termine
quando nessuno, in giardino,
ha mai visto il mio glicine concluso.
Se allora fosse il fiore il fallimento,
questa, diremmo, è la bellezza del mondo,
la sua esperienza visibile.

R. Sanesi

Quando ho iniziato il dottorato, nell'autunno del 2007, ad accendere il mio interesse di ricerca era una domanda di natura fondamentale teorica, per quanto legata all'esperienza concreta della lettura, riguardante la relazione tra il libro in quanto oggetto culturale, caratterizzato dalla presenza inevitabile di elementi peritestuali più o meno marcati, e la natura e qualità dell'allestimento di una sceneggiatura iconica, o «cinema mentale», nella mente del lettore.

Pensavo di riuscire a rispondere a questa domanda attraverso un duplice lavoro di ricerca orientato, per un verso, a una disamina delle teorie sul ruolo del lettore nella comunicazione letteraria e, per l'altro, a un'esplorazione, effettuata sul campo, dei vissuti e dell'immaginario dei bambini in merito all'esperienza della lettura. I dati raccolti sul campo, tuttavia, come spesso accade, hanno incrinato ogni mia speranza nella possibilità di procedere nella direzione prevista, suscitando però al contempo nuove domande e spingendomi a una riprogettazione complessiva del lavoro intrapreso tale per cui la parte teorico-esplorativa è divenuta punto di partenza, nonché di riferimento, per una ricerca dalle finalità trasformative e dunque, in senso pieno, di natura pedagogica.

L'esplorazione dell'immaginario dei bambini sull'esperienza della lettura, e in particolare, sul ruolo giocato, al suo interno, dalla dinamica tra elementi verbali e non verbali, ha messo in luce un atteggiamento di diffusa svalutazione dell'apporto offerto dagli elementi iconici: intesi generalmente come un accompagnamento meramente decorativo, gradito ma non necessario, delle parole del testo e utili, semmai, ad agevolarne la comprensione, ma ininfluenti nella sostanza sul senso profondo di qualsiasi narrazione.

Si era scelto di iniziare a focalizzare l'attenzione dei bambini su tali elementi – lasciando da parte altri aspetti peritestuali rilevanti, come la tipologia dei caratteri o la dimensione dei margini bianchi a contenimento del testo verbale – in quanto macroscopicamente evidenti e dunque oggetto inevitabile dell'esperienza comune. E tuttavia la scarsa consuetudine rilevata con oggetti testuali in cui l'incontro tra i linguaggi non fosse appiattito sul modello stiltoniano, dove le immagini vengono consumate in fretta, esauendo la propria funzione nella pura indicazione di un referente semantico immediatamente individuabile e mai equivocabile, rendeva impraticabile la via di un'indagine condotta attraverso domande dirette che presupponevano una concettualizzazione del libro molto più sviluppata di quella emersa.

È nata da questa consapevolezza la scelta di provare a spostare il focus della riflessione da un piano teorico-speculativo a un piano operativo, attraverso il ricorso a una sorta di “reagente”, un oggetto letterario caratterizzato da una presenza massiva del linguaggio iconico – che anzi fosse interamente “scritto” con un linguaggio iconico – e che fosse capace, per questo motivo, di dare una scossa alle convinzioni dei bambini e di spingerli a una riflessione fondata sul fare, una riflessione che Paul Valéry avrebbe chiamato “poietica”. Sfruttando l'antica idea della produttività del lettore – implicita già nel pensiero di Platone, ma sviluppatasi pienamente solo nel Novecento, quando è diventata oggetto della riflessione di molti teorici della letteratura – si è tentato di sollecitare l'intelligenza dei bambini nella speranza di avviarli lungo un percorso di educazione dello sguardo, che li aiutasse a conquistare una maggiore consapevolezza delle potenzialità non solo espressive ma anche conoscitive del linguaggio visivo.

Sebbene i dati raccolti sul campo offrano infatti una testimonianza concreta di come, generalmente, alle immagini non venga negato un ruolo di importanza cruciale nell'attivazione della curiosità del lettore e dunque, in senso lato, della motivazione a leggere (come Detti sosteneva fermamente fin dalla metà degli anni Ottanta)⁵⁹⁹, dal punto di vista dell'approccio alla fruizione dell'elemento iconico presente nei libri non pare esserci alcuna varietà possibile: le figure vengono consumate in fretta, non riescono a proporsi come territori di un'esplorazione che si protragga nel tempo, che implichi pause e ripensamenti, viaggi e ritorni, atteggiamenti e strategie di lettura che invece il linguaggio verbale è più facilmente in grado di attivare.

⁵⁹⁹ Tanto che la presenza di figure o le caratteristiche della copertina sono tra i motivi più citati, nelle risposte al questionario, in merito agli aspetti del libro che orientano le scelte del lettore.

Va d'altra parte ricordato che, nonostante l'importanza rivestita dalle immagini nel contesto dell'esperienza della lettura, sostenuta sia da studiosi di letteratura per l'infanzia che da pedagogisti⁶⁰⁰, l'impostazione del rapporto tra i linguaggi che domina larga parte dell'editoria rivolta ai ragazzi – di cui il fenomeno Stilton rappresenta un esempio paradigmatico – svilisce troppo spesso il ruolo dell'immagine a pura e semplice ancella della scrittura, negandone la capacità di allargare le possibilità conoscitive del soggetto e limitando l'importanza che anche la dimensione estetica può assumere nell'attivazione dell'intelligenza del lettore: cosa che invece Jan Amos Comœnius aveva chiaramente intuito, agli albori di una produzione editoriale rivolta espressamente all'infanzia, alla metà del XVII secolo, come dimostra il suo *Orbis Sensualium Pictus* (1658), all'epoca rivoluzionario⁶⁰¹.

Ci troviamo dunque nella situazione paradossale che, ancora oggi, il linguaggio iconico non pare godere della stessa dignità di quello verbale nemmeno nell'immaginario dei bambini, che pure ne sono irresistibilmente attratti, confermando il pregiudizio, largamente diffuso tra gli adulti, che attribuisce alle immagini un ruolo di attivazione dell'interesse su base emotiva più che intellettuale⁶⁰². Basta però pensare al ruolo del disegno nel lavoro e nelle riflessioni di Leonardo Da Vinci⁶⁰³, o all'importanza che ebbe la figura schematica dell'albero nello sviluppo delle teorie di Darwin sull'evoluzione⁶⁰⁴, o, ancora, al modo in cui la prime cartine geografiche consentirono di pensare il territorio⁶⁰⁵, per capire quanto questo pregiudizio sia sintomo di una miopia culturale che è frutto di una inadeguata educazione dello sguardo (e dunque, anche, del pensiero

⁶⁰⁰ Tra i quali spiccano, oltre ai nomi di Antonio Faeti e Roberta Cardarello, anche quelli di Walter Fochesato, Ellen Handler Spitz, Angela Del Gobbo, Giovanna Zoboli e Rita Valentino Merletti.

⁶⁰¹ «Esso presenta tutti gli oggetti della vita quotidiana, compresi quelli immateriali, in raffigurazioni semplici e approssimative su varie centinaia di tavole della grandezza di una carta da gioco. Il testo si limitava a un indice dei contenuti in tedesco e in latino. Quest'opera [...] appare come l'inizio di uno sviluppo estremamente fecondo, non ancora concluso neppure oggi, a distanza di due secoli e mezzo» (W. Benjamin, *Letteratura per l'infanzia* [1929], in Id., *Burattini, streghe e briganti. Illuminismo per ragazzi 1929-1932*, Genova, il melangolo, 1993, p. 287).

⁶⁰² Cfr. G. Sartori, *Homo videns* [1997], Bari, Laterza, 2004.

⁶⁰³ Cfr. P. Valery, *Introduzione al metodo di Leonardo da Vinci* [1894], Milano, SE, 1996.

⁶⁰⁴ Mi riferisco al celebre, unico disegno presente nel Taccuino B, il primo dei "taccuini sulla trasmutazione": il disegno in questione, che si trova alla pagina 36 del taccuino, è significativamente preceduto dalle parole «I think» (io penso), a testimonianza del fatto che la sua intuizione abbia avuto un'origine visiva, di come cioè una figura sia stata il modo più efficace di rappresentare in maniera sintetica la metamorfosi radicale del suo modo di concepire le relazioni fra gli esseri viventi (cfr. C. Darwin, *Taccuini 1836-1844. Taccuino Rosso, Taccuino B, Taccuino E*, Bari, Laterza, 2008, p. 137). Sulla questione si veda anche N. Eldredge, *Darwin. Alla scoperta dell'albero della vita*, Torino, Codice edizioni, 2006, in particolare pp. 88 sgg. (a p. 249 si trova anche una riproduzione della pagina originale del taccuino).

⁶⁰⁵ Sull'ingresso della cartina geografica nei libri in quanto sintesi schematica di un racconto di viaggio, cfr. M. Melot, *Libro*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2006, p. 121.

visivo): una educazione che, al contrario, pare invece tanto necessaria quanto più ci troviamo a muoverci e ragionare in una società che proprio del visivo ha fatto uno dei suoi principali strumenti di comunicazione. Con ciò non si vogliono sostenere le ragioni del linguaggio iconico “contro” quelle del linguaggio verbale, ma piuttosto sostenere che nel pensiero comune e, in particolare, nell’universo scuola è ancora largamente diffusa un’idea decisamente inadeguata delle potenzialità espressive e conoscitive del linguaggio iconico: un’idea che il «diluvio d’immagini» preconfezionate che caratterizza la società contemporanea non fa che rafforzare, spingendo a un consumo sempre più ossessivo e frettoloso, dal quale è possibile difendersi soltanto riscoprendo la necessità di un tipo di fruizione dal quale la fretta sia bandita e in cui alla lentezza – di guardare, esplorare e godere – sia riconosciuta la dignità di un potere formativo⁶⁰⁶.

Se negli anni Sessanta, la possibilità di riscatto personale e sociale a garanzia di libertà e non sottomissione alla logica perversa del sistema passava di fatto, come Gianni Rodari e Lorenzo Milani sostenevano con forza⁶⁰⁷, attraverso la conquista della “parola”, ovvero attraverso una sicura padronanza del linguaggio verbale, oggi la possibilità di difendersi dall’aggressione e dalla violenza del potere, che si esercita in forme assai diversificate, sempre più subdole e pervasive, difficili da contrastare, passa, io credo, anche attraverso un’educazione dello sguardo che consenta di comprendere meglio la natura e le caratteristiche del linguaggio delle immagini, e dunque di non subirlo, finendo con l’esserne abbindolati e succubi.

L’idea di attivare l’immaginazione produttiva dei bambini attraverso uno sforzo di natura interpretativa esercitato su un materiale narrativo preesistente di natura iconica è nata come conseguenza degli esiti del questionario, da cui era emersa, appunto, una scarsa propensione a un’esplorazione minuziosa e approfondita delle immagini presenti nei libri, ma il suo presupposto teorico è l’idea che leggere significhi inevitabilmente

⁶⁰⁶ Calvino aveva ragione di preoccuparsi – nell’ormai lontano 1985 – del «diluvio d’immagini» di cui era testimone, e pure non aveva idea di quello che sarebbe successo di lì a poco con l’ampliarsi delle possibilità tecniche di produzione e riproduzione delle immagini. Cfr. I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988, soprattutto pp. 81-98.

⁶⁰⁷ È forse nella *Grammatica della fantasia* che Rodari trova la formulazione più incisiva del suo pensiero in merito; riferendosi al suo volume, che sta presentando, afferma infatti: «Io spero che il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l’immaginazione abbia il suo posto nell’educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. “Tutti gli usi della parola a tutti” mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo» (G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di scrivere storie*, Torino, Einaudi, 1973, p. 6.)

anche scrivere, scrivere un nuovo testo carico di significato per il lettore. Ed è stata la riflessione su alcune delle teorie della letteratura sviluppatesi nella seconda metà del Novecento – Blanchot da una parte, Jauss, Iser e Fish, pur con le loro specificità e differenze, dall'altra – a consentirmi di immaginare un intervento didattico in cui il ruolo del lettore in quanto costruttore di significato potesse costituire il cuore, nonché il punto d'avvio di una serie di attività di scrittura, verbale e iconica, che mettesse i bambini e la loro capacità di lettura e interpretazione delle immagini al centro dell'esperienza.

Muovendo dall'idea blanchotiana che l'opera letteraria non trovi la sua garanzia nel rapporto con il mondo, ma nell'inquietudine che muove lo scrittore a scrivere, a entrare in una dimensione di solitudine e libertà, dove il tempo scorre diversamente e la realtà interiore si trasforma in immagine, ho focalizzato la mia attenzione sul ruolo del lettore e su quell'«oblio di se stessi» che è la condizione preliminare di ogni autentico atto di lettura e la spia, al contempo, di un atteggiamento etico nei confronti della voce dell'opera. È proprio in questo atteggiamento, su cui Blanchot non si stanca di insistere, che è parso di poter ravvisare un concetto implicitamente pedagogico utile da sfruttare nell'ambito di una didattica della letteratura nella Scuola Primaria, in una direzione che trova un positivo riscontro anche nell'orientamento della pedagogia immaginale e nella prospettiva, in particolare, di Paolo Mottana, che auspica un necessario «risanamento dello sguardo» attraverso un moto analogo di decentramento da sé, di autosottrazione da ogni forma di egotistico compiacimento⁶⁰⁸.

Ma questo moto di decentramento, questa apertura accogliente nei confronti degli sguardi altrui è proprio ciò a cui educa, sempre, la letteratura, che anzi può essere intesa come inesauribile campo di esperienza della molteplicità degli sguardi possibili sul mondo, macro-testo in cui si intrecciano linguaggi e prospettive differenti e irriducibili, e proprio per questo capaci di attivare il pensiero del lettore⁶⁰⁹, di trasformare, come auspicava Jauss, la sua capacità di visione attraverso l'esperienza estetica, che è

⁶⁰⁸ Cfr. P. Mottana, *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Bergamo, Moretti & Vitali, 2002; *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Milano, Mimesis, 2004.

⁶⁰⁹ Dell'importanza di un dialogo proprio con le voci maggiormente dissonanti dalla propria dà una testimonianza significativa Italo Calvino in una conversazione con Ferdinando Camon qui già peraltro citata: «Con gli amici di Bataille, con quelli che sono intorno a Blanchot, un rapporto ce l'avevo, soprattutto quando c'era Vittorini, alle volte penso che avrei dovuto mantenerlo proprio perché loro sono esattamente tutto il contrario di come sono io, e allora il dialogo potrebbe essere utile...» (I. Calvino, *Colloquio con Ferdinando Camon* [1981], in I. Calvino, *Saggi*, II, cit., p. 2789)

«esperienza di sé nell'esperienza dell'altro»⁶¹⁰. Idea sulla quale anche Shaun Tan, autore del romanzo per immagini che ha innescato il lavoro di scrittura dei bambini, concorda pienamente, riferendola però non soltanto all'esperienza della lettura, ma anche a quella della scrittura:

Uno degli aspetti più prodigiosi del raccontare storie è che ci invita a camminare per un po' nelle scarpe di qualcun altro, ma forse ancora più importante è il fatto che, così facendo, ci invita anche a contemplare le nostre stesse scarpe. Faremmo meglio a pensare noi stessi come possibili stranieri nella nostra stessa strana terra.⁶¹¹

Ciò che avvicina il lavoro svolto in classe nella fase empirica della ricerca e le sue radici teoriche alla prospettiva della pedagogia immaginale, trovando un ulteriore sostegno teorico, è un medesimo atteggiamento di apertura e ascolto, di rispetto dell'altro da sé, che orienta lo sguardo verso il superamento di ogni ottica di contrapposizione tra le visioni/letture del mondo: superamento al quale può condurre proprio una didattica della letteratura centrata sul ruolo del lettore e della sua intelligenza interpretativa, in questo senso propedeutica all'accoglimento del dialogo e della pluralità come valori fondativi e imprescindibili della società futura. Una didattica della letteratura capace di preservare la «pluralità indefinita delle “scritture” prodotte dai lettori» auspicata anche da Michel De Certeau⁶¹², con l'obiettivo di favorire una disponibilità all'ascolto tale da saper accogliere anche prospettive storicamente denigrate e normalmente rifiutate dalla visione logocentrica che pervade la nostra civiltà, annichilendo ogni altra opzione interpretativa⁶¹³. Significativo in tal senso è il discorso blanchotiano sul rifiuto della luce rischiaratrice del *logos* come unica possibilità di rapporto col mondo e, nello specifico, con l'oggetto letterario: un'idea che nella prospettiva della pedagogia immaginale apre possibilità di riflessione sul tema dell'incontro pedagogico, in cui ciò che conta è la capacità di certi oggetti – gli “oggetti immaginali”, appunto – di stabilire un contatto, di costituirsi come principio e motore di un cambiamento nel soggetto, di un risanamento del suo sguardo. Un risanamento che

⁶¹⁰ H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, vol. I, cit., p. 108.

⁶¹¹ S. Tan, “Comments on *The Arrival*”, <http://www.shauntan.net/books.html>.

⁶¹² M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro, 2005, p. 242.

⁶¹³ Bisogna decentrarsi, estroflettersi, diminuire. L'esercizio immaginale in tal senso configura un rivolgimento, una conversione, una minor pesatura della componente egoica, del progetto personale, una devoluzione di energie e di attenzioni verso l'esterno, un esterno nei confronti del quale mostrarsi più devoti, più accoglienti. (P. Mottana, *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, cit., p. 47).

non prevede l'annullamento della distanza tra il soggetto e l'oggetto, ma che anzi la preserva come vera ricchezza dell'incontro:

Accettare di non vedere, di non poter andare oltre, o persino di non poter vedere più, lasciando che le immagini si dissolvano, lasciar andare. Una paradossale opera di ritiro nell'ombra, di assorbimento in poche umbratili immagini, l'accettazione di una conoscenza che fa della famigliarizzazione con l'ignoto e non della sua sconfitta il proprio scopo, mi pare una traccia attorno a cui far gravitare, pur nella stessa paradossalità di un tale compito, tanto più suggestiva quanto più ogni cosa sembra accelerare in direzione opposta, una ermeneutica immaginale.⁶¹⁴

Una «famigliarizzazione con l'ignoto», una accettazione dell'impossibilità di un rischiaramento definitivo che è alla base di un rapporto con l'oggetto letterario capace di rispettarne l'irriducibile verità: una verità che se pure ha lontane radici nel mondo è però mutevole quanti sono i lettori e gli atti di lettura attraverso i quali prende corpo. Una verità che è sempre comunque inafferrabile, ma che non per questo cessa di esercitare il suo potere fascinatore sulla mente di chi legge, massimamente se l'oggetto letterario è "scritto" con il linguaggio delle immagini, come ha osservato un bambino della 4° B:

Posso dire una cosa sui libri di sole figure? Che però anche quando è finito il libro ti viene l'ansia perché non sai davvero cosa voleva dire l'immagine...⁶¹⁵

È d'altra parte proprio la capacità di attrarre in un punto di equilibrio tra il noto e l'ignoto, tra il familiare e il non familiare, tra ciò che è possibile afferrare e ciò che invece continua a sfuggire a caratterizzare l'esperienza della letteratura: è anzi proprio questa impossibilità di afferrare il senso una volta per tutte a costituirne il cuore pulsante, a consentire l'esperienza di quello spazio, letterario, in cui a parlare sono le immagini – come scriveva Blanchot – e la cui ricchezza sta proprio nell'indisponibilità a lasciarsi ridurre a un sistema di significati univoco e irrevocabile. Esperienza di una possibilità di senso da cui non è esclusa l'inquietudine – derivante proprio dall'impossibilità di ridurre alla familiarità ciò che è per sua natura profondamente "altro" – di cui rimane traccia nelle parole del bambino appena citate, il quale ha sperimentato l'ansia di confrontarsi con un libro in cui le immagini sostituiscono in tutto e per tutto le parole, un oggetto capace di avviare una trasformazione del suo sguardo e per questo motivo intrinsecamente, profondamente pedagogico. Un oggetto che rimane,

⁶¹⁴ Ivi, p. 39.

⁶¹⁵ Osservazione rilevata durante il IV incontro, tenutosi il 17 febbraio del 2009.

però, squisitamente narrativo e letterario, e dunque refrattario a ogni tentativo di rischiaramento univoco che ne cancellerebbe specificità e ricchezza: perché l'opera che affiora all'esistenza attraverso la lettura, come ricorda ancora Blanchot, è «uno schiudersi che continua a stare chiuso»⁶¹⁶.

Mi pare a questo punto evidente che un approccio così impostato all'oggetto pedagogico – sia esso un'immagine, come avviene nel contesto della prospettiva immaginale, sia esso un testo (come il romanzo senza parole del quale mi sono servito per attivare le capacità interpretative e critiche dei bambini) – costituisca un importante avallo di alcune fondamentali direttrici lungo le quali si potrebbe muovere, oggi, una rinnovata didattica della letteratura, che in tempi di disaffezione all'oggetto libro (per quanto le rilevazioni statistiche dicano che i bambini leggano comunque più degli adulti⁶¹⁷) ci inviti a rinunciare all'ossessione dell'esegesi, dell'interpretazione “corretta”, ovvero ortodossa da un punto di vista storico e filologico, che se può avere un senso nell'ambito di una storia della letteratura, non lo ha in quello di un avviamento al piacere di leggere, che è la priorità nell'universo della Scuola Primaria. Blanchot, che non elabora la sua teoria in una declinazione didattica, ma anzi fortemente intellettuale, letteraria, di ardua fruizione e intelligibilità, pure ci suggerisce di lasciare che le opere affiorino dalla lettura all'essere come in una danza, una danza in cui la dimensione della leggerezza e quella della felicità sono una cosa sola. Ed è proprio nell'espressione “lasciare che”, ricorrente nell'opera di Blanchot, come in quella di Mottana, che trovo il segnale di un atteggiamento, la spia di un orientamento significativo del rapporto tra il soggetto e l'opera; perché è un'espressione che implica la disponibilità all'ascolto del soggetto percipiente, così come del lettore, valorizzandola come risorsa e ascrivendola a una dimensione dalla quale ogni componente egocentrica sia bandita: lasciando che l'opera si mostri, il lettore le dona una vita rinnovata, come rinnovato è lo sguardo di colui che lascia «che sia l'opera stessa a diventare ambiente, radura, crogiolo, che sia lei ad avvolgerci nell'abbraccio del suo apparente mistero»⁶¹⁸.

⁶¹⁶ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 200.

⁶¹⁷ Cfr. A. Morrone, M. Savioli, *La lettura in Italia. Comportamenti e tendenze: un'analisi dei dati Istat 2006*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

⁶¹⁸ Ivi, p. 101.

Lasciamoli leggere, dunque, i bambini, lasciamoli evocare tanti Golem⁶¹⁹ quanti ne riescono ad accogliere dentro di sé, a visualizzare in immagini mentali: non ha senso costringerli a rincorrere l'interpretazione corretta, veritiera, perché nessuna interpretazione può esserlo. Può invece essere fruttuoso, ai fini di una rinnovata didattica della letteratura, accogliere il pensiero di Blanchot, per il quale ogni volta è la prima volta, e l'unica:

Si sente osservare qualche volta con rimpianto che l'opera d'arte non parlerà mai più il linguaggio che aveva nascendo, il linguaggio della sua nascita, che soli hanno inteso e ricevuto coloro che appartennero allo stesso mondo. *Le Eumenidi* non parleranno mai più ai Greci e noi non sapremo mai ciò che si è detto in questo linguaggio. È vero. Ma è anche vero che *Le Eumenidi* non hanno ancora mai parlato e ogni volta che parlano, annunciano la nascita unica del loro linguaggio...⁶²⁰

E questo significa che anche le interpretazioni più fallaci non sono altro che ulteriori cominciamenti, in un'ottica per cui la lettura non si pone più come una ricostruzione di significati già dati ma come una costruzione, ogni volta, di significati nuovi; cosa che non può che avere una ricaduta positiva in ambito motivazionale: perché la lettura non si configura più come un adeguarsi a una verità da scoprire, un mezzo per colmare il divario fra un sapere nascente (il proprio) e un sapere compiuto (dell'autore, del docente), ma piuttosto come l'occasione della scoperta di mondi alla costruzione dei quali si partecipa attivamente e gioiosamente, con libertà e leggerezza, senza timore di verifiche intese a valutare la qualità della propria comprensione secondo criteri che non hanno a che fare con l'opera in questione quanto piuttosto con i tempi e le caratteristiche della cultura in cui questa viene fruita⁶²¹.

⁶¹⁹ Commentando il racconto di Bioy Casares intitolato *L'invenzione di Morel*, nel quale crede di poter riconoscere un'immagine nella quale è racchiusa la condizione dello scrittore, in certa misura prigioniero del proprio immaginario, Blanchot paragona la vita dell'opera, legata all'atto della lettura, alla vita del Golem, vivo soltanto durante l'estasi del suo creatore: «Si ricorderà il Golem, massa rudimentale che dalle lettere che il suo costruttore sapeva misteriosamente incidergli in fronte riceveva vita e potenza. Ma a torto la tradizione gli attribuisce un'esistenza permanente, simile a quella dei vivi. Il Golem poteva animarsi e vivere una prodigiosa esistenza, superiore a ciò che noi possiamo concepire, ma soltanto durante l'estasi del suo creatore. Di quell'estasi, e della scintilla della vita estatica, aveva bisogno, non essendo altro che la realizzazione, per un istante, della coscienza dell'estasi» (M. Blanchot, *Il libro a venire*, cit., p. 100).

⁶²⁰ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., pp. 179-180.

⁶²¹ «È infatti evidente che l'idea di un tesoro nascosto nell'opera, cassaforte del senso, non ha come fondamento la produttività del lettore, bensì l'istituzione sociale che surdetermina il suo rapporto con il testo. La lettura viene cioè in qualche modo obliterata attraverso un rapporto di forza (tra maestro e allievo, o tra produttori e consumatori) di cui diviene lo strumento. L'uso del libro da parte di soggetti privilegiati lo trasforma in un segreto di cui essi sono i "veri" depositari. Erige fra esso e i suoi lettori una frontiera che può essere oltrepassata solo con un passaporto rilasciato da questi interpreti, trasformando la loro lettura (anch'essa legittima) in una "letteralità" ortodossa che riduce le altre interpretazioni

L'opera è sempre «per la prima volta» in ogni singola lettura. È solo nella lettura che l'opera è, esiste, pienamente. Ed è per questo inesauribile, infinitamente distante, inconoscibile, misteriosa. Qui sta la sua ricchezza e la sua forza: ciò che consente, in un'ottica di avvicinamento dei bambini all'universo letterario, di utilizzare i testi come gioiose macchine per immaginare che aiutino i lettori più giovani a sviluppare la curiosità per i mondi innumerevoli che si nascondono tra le righe di ogni pagina, ai quali il loro atto di lettura dà ogni volta principio e vita, a prescindere da ogni preoccupazione di natura esegetica e rischiaratrice.

Aiutare i bambini a scoprirsi protagonisti dell'attività interpretativa e liberi di condividere coi compagni il frutto del proprio personale lavoro di ricerca del significato (o costruzione del senso), ha però reso necessario sottolineare come le interpretazioni possibili di un medesimo testo non siano infinite nel senso che ciascun lettore può leggere arbitrariamente ciò che desidera nei dati a sua disposizione, ma che il modo di collegare tra loro tali informazioni può dar vita a letture – e dunque storie – profondamente differenti, che pur nella loro incompatibilità non si escludono vicendevolmente, ma piuttosto si sovrappongono, dando un quadro sempre più complesso e stratificato delle possibilità di significazione del testo. Si è cioè ritenuto opportuno mettere in guardia i bambini nei confronti dell'arbitrarietà interpretativa, deleteria quando conduce a derive puramente soggettivistiche, puntando invece sulla condivisibilità di una lettura fondata sulla coerenza e plausibilità della connessione degli elementi a disposizione: abbandonando pertanto il metodo dimostrativo, caro ai difensori della stabilità del significato testuale, e adottando piuttosto, come Fish suggeriva, un metodo di tipo persuasivo, che si basi sull'abilità di argomentare e convincere i propri ascoltatori, siano essi compagni oppure maestre, della fondatezza delle proprie credenze e interpretazioni, pur nella consapevolezza della loro inevitabile transitorietà e limitatezza⁶²².

Abolire il “cosa voleva dire esattamente l'autore”, per lo meno nel contesto di un avviamento alla familiarizzazione con i tesori della scrittura significa anche collocarsi

(egualmente legittime) all'eresia (in quanto non “conformi” al senso del testo) o all'insignificanza (destinandole così all'oblio). Da questo punto di vista, il senso “letterale” è l'indice e l'effetto del potere sociale di un'élite. Offerto di per sé a una lettura plurale, il testo diviene così un'arma culturale, una riserva di caccia, il pretesto di una norma che legittima, come “letterale”, l'interpretazione dei professionisti e dei chierici socialmente autorizzati» (M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, cit., pp. 242-243).

⁶²² S. Fish, *L'autorità interpretativa nell'insegnamento e nella critica letteraria*, in Id., *C'è un testo in questa classe?* [1980], Torino, Einaudi, 1987, in particolare pp. 198-214.

su quella linea di pensiero – nonostante tutto ancora largamente minoritaria nel mondo della scuola – alla quale appartengono Gianni Rodari ed Ermanno Detti, Daniel Pennac e Giuseppe Pontremoli, la quale è volta a legittimare il concetto di piacere come prima e imprescindibile motivazione alla lettura, quella felicità della leggerezza che Blanchot ha condensato nell'immagine di una danza irresponsabile e giocosa. E dunque, in ultima istanza, a legittimare il principio del godimento come principio intrinsecamente formativo.

Porre al centro dell'incontro tra libri e bambini la capacità di ciascuno di esplorare il territorio della pagina nel tentativo di connettere tra loro i segni, verbali e non verbali, ivi disseminati e dargli un senso, nel rispetto dei meccanismi che secondo Iser presiedono qualunque atto di lettura⁶²³, ha favorito una trasformazione dello sguardo dei bambini, e della loro capacità di guardare, aiutandoli a sviluppare una più matura concettualizzazione del libro in quanto oggetto complesso, luogo di incontro tra linguaggi differenti nonché tessitura di segni, *textum*. Ma ha consentito, anche, di offrire l'occasione di una scoperta dalle ricadute pedagogiche non irrilevanti: la scoperta del godimento che si può trarre da una produzione testuale complessa non soggetta ad alcuna forma di valutazione scolastica ma vissuta come carica di senso, in quanto legata al desiderio di socializzazione dei frutti del proprio sforzo immaginativo, delle proprie intuizioni interpretative.

Si è insomma cercato di sfruttare, dal punto di vista della produzione immaginativa, che è una vera e propria forma di pensiero riflessivo (per quanto spesso sottovalutata), lo scarto che esiste inevitabilmente tra il senso attribuito a un testo «dall'autore, dall'editore, dalla critica, dalla tradizione» e «l'uso o l'interpretazione che i suoi lettori possono farne»⁶²⁴: di servirsi cioè del gioco, inevitabile secondo Cavallo e Chartier, esistente tra i sensi possibili di un qualunque testo letterario, come di un'occasione di riflessione operativa, trasformando quel gioco, che è una possibilità di movimento, in un gioco della scrittura dal quale i bambini potessero trarre anche godimento. E attraverso tale godimento tentare di ricomporre quella netta cesura tra la pratica del leggere e quella dello scrivere tipica della vita adulta della maggior parte delle persone, anche se con un alto livello di scolarizzazione: consapevoli dell'importanza di una riflessione sul

⁶²³ W. Iser, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Bologna, il Mulino, 1987.

⁶²⁴ G. Cavallo, R. Chartier, *Storia della lettura*, Bari, Laterza, 1995, p. V.

significato, anche politico, di tale separazione fortemente simbolica tra una forza produttrice considerata attiva e depositaria della verità (l'autore e, per estensione, il potere costituito) e una forza passiva e ricettiva che dovrebbe sottostare a tale volontà cercando di adeguarsi⁶²⁵.

Confidando nel potere formativo del principio di piacere – che Detti riteneva valido in relazione alla possibilità di costruire un rapporto positivo con l'esperienza della lettura, e che è parso legittimo provare a estendere anche al rapporto con la scrittura – sono state pertanto proposte ai bambini esperienze di lettura/scrittura il cui esito è stata la scoperta, sorprendente per molti, che anche scrivere può essere fonte di un piacere profondo: un piacere legato alla possibilità di affrontare senza timore i fantasmi della propria immaginazione, così come i propri desideri e le proprie paure, conscie e inconscie, e dar loro corpo attraverso il racconto, secondo quel meccanismo di rielaborazione narrativa dei propri vissuti, anche interiori e fantasmatici, che è propria e irrinunciabile prerogativa degli esseri umani⁶²⁶. Tale desiderio di raccontare, che è anche, inevitabilmente, un raccontarsi, ha per di più spinto i bambini a sviluppare una sensibilità proto-letteraria nei confronti delle proprie produzioni testuali, che sono state oggetto di un'attenzione minuziosa, relativa non soltanto agli aspetti formali – lessicali, ortografici e sintattici – implicati, ma addirittura a quelli stilistici, rivolta cioè alla dimensione in senso lato estetica della scrittura, di cui la bellezza intrinseca di certe immagini e la musicalità di alcune frasi sono soltanto due degli aspetti più evidenti. Attraverso questo lavoro i bambini sono stati dunque guidati a una riflessione propriamente linguistica sulla complessità e ricchezza della comunicazione letteraria, e sulla sua difficoltà, ma anche, al tempo stesso, sul piacere che si può trarre nel tentativo di rendere viva tale comunicazione attraverso le più diverse strategie espressive, non solo verbali ma anche iconiche; senza alcun pregiudizio nei confronti di forme di scrittura ibrida, come quella del fumetto, ritenute ancora, soprattutto in Italia, fundamentalmente subalterne e che invece consentono di allargare il concetto di testualità attraverso l'accoglimento e la legittimazione di qualsiasi sperimentazione

⁶²⁵ Cfr. M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, cit., in particolare pp. 236-237, dove si legge: «Solo la scuola ha congiunto, ma attraverso un sistema rimasto molto spesso fragile, le due capacità di leggere e di scrivere. In effetti queste sono state a lungo separate nel passato, fino al XIX secolo inoltrato; e oggi, nella vita adulta delle persone scolarizzate si verifica ben presto, in molti casi, una dissociazione fra scrivere e “leggere soltanto”; da cui la necessità di interrogarsi sui percorsi propri della lettura là dove essa si sposa con la scrittura».

⁶²⁶ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2004.

espressiva – verbale, iconica o mista – che sia avvertita come soluzione valida ai fini della comunicazione, nella certezza che qualunque forma d'arte viva unicamente nella dimensione della ricerca e mai in quella della riproposizione di formule già collaudate, ancorché di successo.

In questo modo le diverse esperienze di scrittura effettuate dai bambini nel corso della seconda fase della ricerca sul campo, pienamente didattica, si sono avvicinate a quella esperienza di libertà ed «erranza» in cui si condensa, per Blanchot, l'essenza stessa della scrittura, intesa come viaggio alla ricerca di una meta che sfugge di continuo, cominciamento interrotto e ogni volta ripreso lungo mille sentieri possibili, senza alcuna garanzia di una riuscita e compimento, ma tale, per la sua stessa natura, da indurre nel soggetto mutamenti profondi⁶²⁷. Un concetto che rimanda anche, nell'ottica di una didattica della scrittura nella Scuola Primaria, all'idea cruciale che a cambiarci non è l'opera che consideriamo finita (e che non lo è mai) ma soprattutto la strada che abbiamo fatto, la ricerca che abbiamo intrapreso e la nostra capacità di metterci in gioco senza riserve, una volta iniziato il viaggio: e cioè il processo più che il risultato. La metafora del viaggio è in questo caso particolarmente efficace per aiutarci a capire in che modo la scrittura – la strada, nella dimensione metaforica del viaggio – possa agire su di noi, modificandoci, a prescindere dagli esiti del nostro agire (ovvero la meta del viaggio, la nostra progettualità e le nostre intenzioni): è infatti la strada il luogo in cui tutto accade, nell'universo dell'«erranza» – che è esperienza del «di fuori» da noi, dell'Altro da noi che è il mondo – un luogo pieno di insidie e ostacoli, ma anche di sorprese e ripensamenti, d'incontri e di cambiamenti. Forse i bambini scriverebbero più volentieri se non temessero di dover arrivare alla meta, la fine del compito, a cui è normalmente connessa la valutazione del lavoro. Forse bisognerebbe, dopo averli fatti entrare nella dimensione dell'immaginario dischiusa dalla lettura, per un verso, e, per l'altro, dalla scrittura, lasciar loro il tempo di sostare in quello spazio per tutto il tempo che desiderano. Per tutto il tempo necessario. Affinché la strada – «navigazione felice, infelice» – abbia il tempo di agire sul viaggiatore, e trasformarlo.

⁶²⁷ Presupposto che è peraltro anche alla base della ricerca di Duccio Demetrio, che nella pratica narrativo-autobiografica individua un percorso non di salvezza, ma certamente di cura, di valorizzazione dell'esperienza vissuta e di riprogettazione di sé, di rimessa in gioco della propria identità e del proprio futuro (cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé* [1995], Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004; *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva* [2000], Firenze, La Nuova Italia, 2001; *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie miti e immagini di sé*, Torino, UTET, 2003).

Non è certo un caso se Giuseppe Pontremoli, che non era un teorico della letteratura, ma un maestro di scuola che amava le storie e amava i bambini, quando parla di storie adatte a loro parla di storie «boschive»⁶²⁸, che devono essere luoghi in cui è possibile perdersi, così come trovarsi o ritrovarsi, luoghi comunque in cui vale la pena fermarsi, sostare. Luoghi – o strade – che non è importante sapere dove portino o se portino a qualcosa, perché sono importanti di per se stessi, sono importanti nel loro dipanarsi, non nel loro scioglimento. Esattamente come la vita. Ed è una questione centrale: perché la potenza trasformativa della scrittura, la sua capacità di agire su di noi modificandoci, anche nel caso in cui ci si serva di un linguaggio non verbale ma iconico, non risiede nell'opera che consideriamo – a torto – finita, ma piuttosto nell'esperienza di scrittura che abbiamo fatto. Nel tempo che vi abbiamo perso e poi, in altro modo, ampiamente recuperato.

L'«erranza» a cui conduce la scrittura, d'altra parte, non ha a che fare unicamente con una dimensione spaziale – per quanto immaginaria – ma anche temporale, e infatti Blanchot, ragionando a proposito della «pazienza» dell'artista⁶²⁹, scrive:

Il tempo, quale si esprime nell'attività del nostro lavoro abituale, è un tempo che tronca, che nega, passaggio frettoloso del movimento fra punti che non devono trattenerlo. La pazienza dice un altro tempo, un altro lavoro, di cui non si vede la fine, che non ci assegna scopo alcuno verso il quale muoversi di slancio in un rapido progetto.⁶³⁰

E ancora:

l'arte è esperienza – scrive Blanchot – perché è una ricerca e una ricerca non indeterminata, ma determinata dalla sua indeterminazione e che passa per il tutto della vita, anche se sembra ignorare la vita.⁶³¹

Due passi che, se li si considera in relazione alle normali prassi scolastiche di scrittura, aprono prospettive di un certo interesse. Non solo perché invitano a favorire pratiche di scrittura in cui i bambini, liberi dall'ansia della completezza, dalla necessità di concludere un compito che verrà valutato come un oggetto finito, potrebbero lasciarsi andare con maggiore facilità al piacere del racconto e immergersi in profondità nella dimensione della scrittura (che è comunque, sempre, una dimensione riflessiva,

⁶²⁸ Cfr. G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, cit., pp. 76-77.

⁶²⁹ Già si è sottolineato come spesso, in lui, la parola artista e la parola scrittore siano utilizzate per indicare la stessa figura.

⁶³⁰ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 106-107.

⁶³¹ Ivi, p. 71.

emotivamente e cognitivamente impegnativa, sia quando condotta in solitudine, sia, in maniera differente, e per certi aspetti più ardua, quando condotta in gruppo), ma anche perché pongono la questione, a mio avviso fondamentale, della frammentazione dei tempi di lavoro nell'universo-scuola. È per questo motivo che l'espressione blanchotiana «scrivere è consegnarsi al fascino dell'assenza di tempo»⁶³² mi pare degna di essere meditata con la dovuta attenzione. Perché negare la possibilità, fin dalla Scuola Primaria, di lavorare con continuità su uno stesso testo per tutto il tempo che è necessario, magari dedicandogli l'intera mattina, se necessario, ad ogni modo lasciando che colui che scrive rimanga immerso nella scrittura finché è caldo, finché le frasi che compone crescono l'una sull'altra esaurendo progressivamente l'energia – o l'inquietudine, il desiderio – che le nutre?

Quello di Blanchot può pertanto essere letto, nella prospettiva qui considerata, come un invito alla «pazienza», a «lasciare» che le frasi maturino come matura la frutta sugli alberi: perché è solo con il tempo che la forma acquista la pienezza che nel seme è solo possibilità, disponibilità a essere. Il che significa, in una dimensione meno poetica ma più operativa, didattica, provare a ragionare sui tempi della scuola e sull'opportunità di cercare di costruire – o ripristinare, se si pensa a certe esperienze didattiche degli anni Settanta, forse troppo frettolosamente abbandonate – degli spazi protetti in cui il tempo sia sospeso e interamente in mano a coloro che con coraggio decidono d'incamminarsi lungo i pericolosi crinali della scrittura. Pericolosi dal momento che non si sa mai dove si può essere condotti, quando si comincia a scrivere, così come quando si inizia a leggere: è il rischio insito in ogni autentica esperienza di lettura, è il rischio che corre chi si addentra nell'universo dell'immaginario, lo spazio in cui – pur senza incontrarsi mai – scrittore e lettore, con ruoli differenti, ma egualmente indispensabili, «lasciano che» l'opera affiori all'essere. Ma è anche la sua bellezza infinita, perché, come scrive Italo Calvino in *Se una notte d'inverno un viaggiatore*:

Leggere – egli dice – è sempre questo: c'è una cosa che è lì, una cosa fatta di scrittura, un oggetto solido, materiale, che non si può cambiare, e attraverso questa cosa ci si confronta con qualcos'altro che non è presente, qualcos'altro che fa parte del mondo immateriale, invisibile, perché è solo pensabile, immaginabile, o perché c'è stato e non c'è più, passato, irraggiungibile, nel paese dei morti...

⁶³² Ivi, p. 15.

– ... O che non è presente perché non c'è ancora, qualcosa di desiderato, di temuto, possibile o impossibile – dice Ludmilla – leggere è andare incontro a qualcosa che sta per essere e ancora nessuno sa cosa sarà...⁶³³

Il lavoro effettuato in classe nella seconda fase della ricerca condotta sul campo ha consentito di appurare che liberare i bambini dall'idea di dover scoprire la "verità" di un testo, già esistente e naturalmente "posseduta" dalla maestra, alimenta in loro la curiosità e il desiderio di tuffarsi nell'opera scelta alla scoperta di qualcosa di molto prezioso, qualcosa che soltanto loro saranno in grado di vedere, e che unicamente grazie al loro lavoro di scrittura anche i compagni e le maestre potranno scorgere. L'esperienza della scrittura, in questo modo, ha acquisito un senso pieno ai loro occhi, rivelandosi un'opportunità irrinunciabile, un dono da esplorare in tutte le sue possibilità, motivando la fatica imposta dallo sforzo comunicativo e alimentandolo del piacere che l'unicità del proprio lavoro e la sua forza inventiva e liberatoria possono generare nell'altro, in chi ascolta: che solo in questo caso ascolta davvero, perché ancora non sa che cosa lo aspetta.

È tuttavia difficile valutare l'effettiva portata formativa dell'intervento compiuto. Così come è difficile valutare quali siano le condizioni indispensabili per consentire al modello didattico qui proposto di funzionare.

Il limite più evidente della proposta è che, come hanno avuto modo di rimarcare entrambe le insegnanti coinvolte, si tratta di un lavoro che presuppone la presenza di un esperto esterno, decisivo nel mettere in crisi dinamiche relazionali consolidate offrendo a tutti i bambini un ascolto vergine, scevro dai pregiudizi e dalle rappresentazioni che una consuetudine scolastica pluriennale ha finito col cristallizzare inchiodando ciascuno a un proprio ruolo, anche in relazione alla lettura e alla scrittura, all'interno del gruppo classe.

Il suo pregio maggiore, forse, è invece quello di essere un modello estremamente duttile, applicabile cioè ai più diversi oggetti letterari, fondandosi essenzialmente sul semplice principio di sfruttare la produzione immaginativa del lettore, che è sempre e comunque attiva durante il processo della lettura, per far scoprire la ricchezza inesauribile dell'esperienza letteraria, colta per di più da prospettive differenti: attraverso un'attenta esplorazione dello spazio della pagina (soprattutto quando disseminato anche di segni non verbali), attraverso un lavoro di connessione narrativa

⁶³³ I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore.*, Torino, Einaudi, 1979, p. 71.

degli elementi raccolti sul territorio (non sempre uniforme e noto come si potrebbe pensare) e infine grazie a una produzione testuale difficile ma affascinante (in quanto orientata verso un obiettivo sfuggente, in continua trasformazione, che si definisce strada facendo – prima di iniziare a scrivere nessuno sa dove sarà condotto dalla propria scrittura – e al tempo stesso libera da qualsivoglia tipologia di costrizione formale imposta dall'esterno: e dunque potenzialmente selvaggia).

Se è difficile valutare, ora, l'effettiva portata dell'esperienza di scrittura vissuta dai bambini, nell'ottica di una trasformazione del loro rapporto col piacere di scrivere e il desiderio di farlo, un segnale positivo in merito è però dato dal fatto che l'anno successivo a quello dell'intervento didattico una delle due classi coinvolte nel progetto, la 4° B della scuola di via Ariberto, su sollecitazione degli alunni stessi, abbia richiesto di sviluppare il percorso iniziato a partire dall'incontro col romanzo di Tan.

Questa terza e ultima fase di lavoro sul campo, per quanto originariamente non pianificata, rappresenta tuttavia una conclusione legittima della ricerca, avendo favorito, in primo luogo, un allargamento dell'esperienza dei bambini in merito alle differenti modalità di relazione e interazione che si possono dare tra parole e immagini nei libri illustrati, e nei *picture book* in particolare, e avendo consentito per di più, in alcuni dei soggetti coinvolti, un rafforzamento del piacere di servirsi del linguaggio – sia verbale, che iconico – per dar corpo alla propria immaginazione e socializzarla. Un'esperienza che forse non sarà sufficiente a garantire il permanere, anche in futuro, di un rapporto positivo con la scrittura, ma che ha costituito per molti un'occasione di incontro capace di fornire insospettite gratificazioni⁶³⁴.

⁶³⁴ Il lavoro è stato condotto tra il dicembre del 2009 e il marzo del 2010 in due classi quinte della scuola di via Ariberto. Introdotto da un altro questionario a risposte aperte – ora sul piacere di scrivere – il progetto si è articolato, in questa fase conclusiva, in dieci incontri e ha portato alla costruzione complessiva di quindici libri illustrati attraverso il lavoro in piccoli gruppi effettuato dai bambini, liberi di scegliere l'argomento di ciascun libro così come il suo formato, i materiali e le tecniche artistiche con cui lo avrebbero realizzato. Propedeutici al lavoro di progettazione e costruzione dei libri effettuato dai gruppi, sono stati due incontri nei quali gli alunni hanno avuto la possibilità di esplorare quattordici libri illustrati e *picture book* che fornissero modelli fortemente differenziati di relazione tra i linguaggi nello spazio della pagina: libri che, naturalmente, suggerivano modalità di interazione meditata tra parti verbali e parti iconiche, ora estremamente complesse, ora più semplici ma non per questo banali, che fungessero comunque da alternativa rispetto ai modelli già conosciuti, e a quello di Geronimo Stilton in particolare. Si tratta per lo più di libri pubblicati negli ultimi dieci anni dalle case editrici più attente alla qualità dell'interazione tra i linguaggi nello spazio della pagina: G. Zoboli, G. Scarabottolo, *Di notte sulla strada di casa*, Milano, Topipittori, 2003; B. Shyam, D. Bai, R. S. Urveti, *The Nightlife of Trees*, Chennai, Tara Publishing, 2006; P. Šis, *L'albero della vita*, Milano, Fabbri, 2005; S. Tan, *The Red Tree*, Melbourne, Lothian, 2001; V. Lamarque, D. Montanari, *La bambina che mangiava i lupi*, Milano, Mursia, 1992; O. Jeffers, *L'incredibile bimbo mangia libri*, Reggio Emilia, Zoolibri, 2009; W. Erlbruch, *La grande domanda*, Roma, e/o, 2004; D. Nesquens, *Papà tatuato*, Roma, Orecchioacervo, 2009; M. Sendak, *Nel*

Sebbene le rilevazioni effettuate dall'Istat indichino nella famiglia la variabile più significativa in merito alla possibilità che nei lettori bambini attecchisca e si sviluppi il piacere di leggere, non si deve dimenticare che ci sono forze la cui capacità di persuasione è infinitamente più grande e pervasiva, e plasma quotidianamente l'immaginario collettivo, orientando potentemente il desiderio di ciascuno, e dunque anche di ciascun lettore. Si tratta di forze – la macchina del mercato e il meccanismo del consumo – il cui potere ha cominciato a essere oggetto di critica già sul finire degli anni Settanta, quando l'industria editoriale rivolta ai lettori più giovani stava ancora facendo le prove generali del modo in cui nei decenni successivi avrebbe regolato la propria produzione: ovvero ispirata a un criterio tenacemente commerciale, la cui conseguenza è stata (ed è) una tendenza all'omologazione dei prodotti e dei gusti da cui è poi conseguito un appiattimento dei desideri su pochi modelli ripetitivi e facilmente riproducibili, di cui le serie di Geronimo Stilton sono l'esempio più emblematico. Se ne era avveduto chiaramente Fernando Rotondo, già nel 1980, quando scriveva:

Date al ragazzo da leggere quel che vuole, si dice, giustamente. Ma intanto tutto, o molto, «congiura» perché egli voglia quello, solo quello, sempre quello, almeno fino al lancio del prossimo business.⁶³⁵

Ma ancora non era possibile prevedere con certezza gli esiti della messa a punto dei meccanismi che avrebbero regolato le produzioni editoriali e i desideri dei lettori nei decenni successivi; sebbene si facessero sentire già voci preoccupate capaci di indicare le traiettorie lungo le quali si sarebbe sviluppata la produzione:

Ogni libro, anzi ogni serie di libri, è collocato in una precisa casella, etichettato secondo la funzione che dovrebbe assolvere: giocare, fantasticare, ragionare, osservare la realtà, evadere da essa, conoscere il passato, criticare il presente, immaginare il futuro.⁶³⁶

Le serie di Geronimo Stilton appartengono precisamente a una di queste categorie, quella dell'evasione: ma non si tratta di quell'evasione dal carcere della realtà di cui

paese dei mostri selvaggi, Milano, Babalibri, 1999; S. Tan, *Oggetti smarriti*, Roma, Elliot, 2009; G. Zoboli, G. Scarabottolo, *Due scimmie in cucina*, Milano, Topipittori, 2006; M. Sadat, *Oltre l'albero*, Bozzano (Bo), Artebambini, 2004; I. Banyai, *Dall'altra parte*, Milano, Il Castoro, 2005; E. Gravett, *Little Mouse's Big Book of Fears*, London, Macmillan, 2007.

⁶³⁵ F. Rotondo, *Da Cuore a Goldrake*, in Rotondo F., Gostoli R., *Da Cuore a Goldrake. Esperienze e problemi intorno al libro per ragazzi oggi*, Firenze, Buova Guaraldi Editrice, 1980, p. 13.

⁶³⁶ A.M. Bernardinis, *La letteratura giovanile oggi*, in A.A.V.V., *Ragazzi in biblioteca*, provincia autonoma di Trento, s.i.d., ma 1977 (riportato in F. Rotondo, *Da Cuore a Goldrake*, cit., p. 13).

parlava Tolkien, difendendo la letteratura fantastica⁶³⁷; è piuttosto una fuga che assume i tratti falsamente solari dell'anestesia o dell'oblio raggiunto dai mangiatori di fiori di loto. Una fuga che non trova le sue ragioni in una ribellione nei confronti dell'esistente al quale viene sostituito, anche se soltanto nella durata effimera della lettura, una realtà differente rispetto a quella ordinaria, terribile oppure migliore, capace comunque di metterla in discussione, di pensarla come la penserebbe uno straniero appena giunto da un altro pianeta, o da un altro tempo: è anzi una celebrazione reazionaria del mondo in cui viviamo, che si avvale di una sua rappresentazione falsificata, smussata da ogni spigolo o asperità, e spinge così all'omologazione, al conformismo, a un'alternativa meramente di facciata, appiattita sui sentieri del senso comune, dell'accettazione acritica dell'esistente, del già conosciuto, del rassicurante perché scontato. Ed è per questo motivo che i libri di Geronimo Stilton piacciono tanto anche a molti genitori: perché si sa già perfettamente cosa c'è dentro prima ancora di averli sfogliati e letti, qualunque ne sia l'argomento (siano essi una riscrittura di opere già digerite da secoli di ruminazione scolastica, come *I viaggi di Ulisse*, *Peter Pan* o *Piccole donne*, oppure storie che vorrebbero essere nuove, come *Nel regno della Fantasia*); si sa che dentro non c'è mai nulla di pericoloso, nulla che potrebbe mettere in testa strane idee o spingere i pensieri in direzioni impreviste.

Il problema di fondo non sono però i libri di Geronimo Stilton in sé: il problema è il grado di pervasività di cui il "fenomeno Stilton" gode, che pare in espansione permanente, il fatto cioè che sia stato capace di imporsi come esperienza inevitabile, di essere riuscito a diventare, negli ultimi dieci anni, una specie di libro di testo unico – nella sua apparente, ma soltanto fittizia pluralità – che conduce, nella maggior parte dei casi, non solo a un'anestetizzazione del gusto ma anche a un offuscamento della percezione dalla realtà, a un accomodamento in un sistema di valori precostituito, tale da precludere una sua riconsiderazione con occhi più attenti, magari cambiati, ed eventualmente una sua messa in discussione nel segno liberatorio dell'utopia. Come spesso accade, invece, quando capita d'imbattersi, durante la lettura, in una di quelle pontremoliane «storie boschive»⁶³⁸.

⁶³⁷ Cfr. J.R.R. Tolkien, *Albero e foglia* [1964], Milano, Rusconi, 1982, in particolare pp. 70-88.

⁶³⁸ Cfr. G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, l'ancora del Mediterraneo, 2004.

Io credo che si possa, anzi, che si debba leggere qualunque cosa (“Lasciamoli leggere!” è un grido di battaglia ancora pienamente legittimo⁶³⁹), non penso cioè che si debba cercare di impedire la lettura dei libri di Geronimo Stilton, come si cercava di vietare i fumetti negli anni Ottanta, Salgari al principio del secolo e ancor prima *Pinocchio*, rei di offrire troppo diletto, o piacere, ai lettori: si deve poter leggere tutto perché è solo dalla possibilità di comparare le cose che si riesce a capire cosa è meglio di cosa e perché, sempre che sia qualcosa che è possibile stabilire (e io, tutto sommato, continuo a pensare che sia possibile farlo, ciascuno a modo suo, ovviamente, secondo gli occhiali indossati in quel momento). Penso però, anche, che ciascuno abbia appetiti e necessità differenti, anche sul piano della rappresentazione simbolica, e che a volte gli incontri più improbabili abbiano gli effetti più profondi e duraturi, secondo logiche che non è possibile in alcun modo prevedere. Ritengo cioè plausibile e legittimo che un bambino possa amare, in un particolare momento della sua vita e della sua crescita, proprio quella banale (ai nostri occhi) rivisitazione dell’*Odissea* fatta da Geronimo Stilton, perché per motivi che non riusciremo mai a scoprire ha avuto il potere di toccare certe corde profonde del suo sentire. Eppure, penso sia necessario anche educare alla molteplicità degli sguardi possibili sul mondo, perché solo l’abitudine alla molteplicità – dei punti di vista, degli stili comunicativi, dei valori – può garantire quell’abitudine al dialogo e quell’apertura al confronto, che paiono indispensabili per affrontare le sfide del mondo contemporaneo. E penso che sia la scuola, in questo momento storico, a doversi fare carico di offrire ai ragazzi la più ampia varietà possibile in fatto di esperienze culturali, nel senso più alto e più ampio del termine, e dunque anche letterarie, perché non tutti hanno famiglie di lettori alle spalle e il rischio di fare un’esperienza sempre più limitata della letteratura cresce ogni giorno in una società in cui i modelli dominanti, in ogni campo, non solo in quello editoriale, sono sempre più “dominanti” e sempre più poveri, al contempo, di spessore etico, estetico, civile e culturale.

È questa la ragione di fondo dell’intervento didattico sviluppato a partire dall’incontro con il libro senza parole di Tan, un libro che costringe a una lettura differente da quella ordinaria e che parla, seppure in termini trasfigurati e mai accondiscendenti, univocamente rassicuranti, del mondo in cui viviamo e della necessità, sempre più urgente, di imparare a vestire i panni altrui per tentare di capire, non tutto, ma certo un

⁶³⁹ Cfr. R. Denti, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l’interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Torino, Einaudi, 1999.

po' di più. Di tacere un po' di più, e un po' più a lungo, e lasciare che le voci degli altri affiorino alla soglia dell'ascolto.

La lettura condivisa del romanzo per immagini di Tan ha consentito di attivare riflessioni sull'indeterminatezza costitutiva dell'opera letteraria e sull'importanza di ascoltare, aprendo all'idea che la letteratura abbia un rapporto privilegiato con le immagini e il loro modo particolare di condensare il senso e raccontare, attirando il lettore nelle proprie spire. Ha costituito però anche l'occasione per far sperimentare ai bambini forme di scrittura molteplici, scevre da pregiudizi di sorta nei confronti dell'iconico, stimolandoli anzi a scoprirne le potenzialità espressive e conoscitive attraverso un lavoro di tipo laboratoriale – in uno spazio protetto, uno spazio di esperienza cooperativa e valutativa – in cui è stato incentivato l'uso del linguaggio visivo accanto a quello verbale, nell'ottica di una produzione testuale intesa come un luogo di incontro tra forme di pensiero differenti ma proprio per questo capaci di dialogare. Di danzare potremmo spingerci a dire, blanchotianamente, disegnando figure complesse, mobili, dal significato restio a fissarsi definitivamente⁶⁴⁰. Un'esperienza a tutti gli effetti "poietica" in grado di attivare quel libero gioco di fantasia e intelletto che Kant riteneva il meccanismo fondamentale dell'esperienza estetica: nella consapevolezza che gli oggetti letterari abbiano il potere di innescare un movimento incessante del pensiero, oltre che dell'immaginazione, tale da non condurre mai nello stesso luogo e che proprio nell'impossibilità del raggiungimento di una meta preliminarmente fissata trovino la loro bellezza più autentica nonché la loro più profonda giustificazione.

Nel suo costituirsi come qualcosa di ontologicamente effimero – vincolato alla disponibilità all'ascolto di chi legge ma anche, inevitabilmente, al suo apporto immaginativo – la lettura ha dunque il potere di innescare la capacità di resistenza del lettore alla violenza di ogni potere costituito, anche di quello della scrittura che vorrebbe farsi legge, monumento dell'intenzione (e del desiderio) di un autore. L'esperienza del lettore, che percorre il territorio della pagina col suo sguardo, come un cacciatore

⁶⁴⁰ Come anche Michel De Certeau sottolinea, in un passo di sapore blanchotiano: «In realtà, la lettura presenta [...] tutti i tratti di una produzione silenziosa: un andare alla deriva attraverso la pagina, una metamorfosi del testo mediante il vagare dello sguardo, un'improvvisazione e un'attesa di significati dedotti da alcune parole, uno sconfinamento degli spazi scritti, una danza effimera» (M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, cit., p. 18).

attento ai segnali di eventuali prede⁶⁴¹, non è infatti un'esperienza passiva di pura ricezione, di voyeurismo intellettuale, ma è un'attività poetica, costruttrice, una spontanea e inconsapevole forma di resistenza al brusio collettivo del già detto e al senso comune. Ed è compito della scuola offrire ai bambini il maggior numero possibile di occasioni per mettere alla prova la propria intelligenza e trasformare il proprio desiderio in forza produttiva, in fare liberatorio: fornendo occasioni di incontro e di esperienza con le voci del mondo, di cui la letteratura, nella sua varietà e ricchezza, è un riflesso, senza alcuna certezza in merito agli esiti possibili, ma nella pienezza della speranza che almeno qualcuno, dei tanti semi gettati, possa prima o poi germogliare. È per questo motivo che Michel de Certeau, che alle pratiche di resistenza quotidiana alle diverse forme con cui il potere plasma l'immaginario e i corpi delle persone ha dedicato anni di studi, riconosce anche alla lettura silenziosa e individuale una sotterranea capacità di opposizione e ribellione alla legge che si è fatta scrittura: il lettore, infatti,

non sostituisce l'autore né prende il suo posto. Inventa attraverso i testi cose diverse dalla loro "intenzione" iniziale. Li stacca dalla loro origine (perduta o secondaria). Ne combina i frammenti e introduce un insaputo nello spazio che essi consentono di creare grazie alla loro pluralità indefinita di significati.⁶⁴²

È questo «insaputo» il dono della letteratura a cui credo si debba cercare di appassionare i ragazzi, fin dalla Scuola Primaria, perché quell'«insaputo» è apertura verso il mistero, ascolto, attesa e speranza in ciò che è a venire: principio di ogni storia.

⁶⁴¹ Ancora De Certeau scrive: «i lettori sono dei viaggiatori; circolano sui territori altrui, come nomadi che praticano il bracconaggio attraverso pagine che non hanno scritto» (ivi, p. 245).

⁶⁴² Ivi, pp. 238-239.

Bibliografia

I - Teoria e storia della letteratura e del libro

- Aristotele, *Poetica*, a cura di P. Donini, Torino, Einaudi, 2008
- Austin J.L., *Quando dire è fare*, Torino, Marietti, 1974 (ed. or. *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press, 1962)
- Barthes R., *Il grado zero della scrittura*, Torino, Einaudi, 2003 (ed. or. *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Éditions du Seuil, 1953)
- *Elementi di semiologia*, Torino, Einaudi, 1992 (ed. or. *Éléments de sémiologie*, Paris, Éditions du Seuil, 1964)
 - *La retorica antica. Alle origini del linguaggio letterario e delle tecniche di comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993 (ed. or. *L'ancienne rhétorique*, 1970)
 - *L'impero dei segni*, Torino, Einaudi, 1984 (ed. or. *L'empire des signes*, Genève, Éditions d'Art Albert Skira, 1970)
 - *Variazioni sulla scrittura* seguite da *Il piacere del testo*, Torino, Einaudi, 2004 (ed. or. *Le plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, 1973)
 - *Il brusio della lingua. Saggi critici IV*, Torino, Einaudi, 1988 (ed. or. *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris, Éditions du Seuil, 1984)
 - *Scritti*, Torino, Einaudi, 1998
- Belpoliti M., *L'occhio di Calvino*, Torino, Einaudi, 1996
- Benjamin W., *Infanzia berlinese*, Torino, Einaudi, 1973 (ed. or. *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. 1932-1933*, Frankfurt, Suhrkamp, 1950)
- *Orbis pictus. Scritti di letteratura infantile*, Milano, Emme Edizioni, 1981 (il volume raccoglie saggi sparsi, scritti tra il 1924 e il 1931, pubblicati in *Gesammelte Schriften*, voll. III e IV, Frankfurt, Suhrkamp, 1972)
 - *Burattini, streghe e briganti. Illuminismo per ragazzi (1929-1932)*, Genova, il melangolo, 1993 (ed. or. *Rundfunkgeschichten für Kinder*, in W. Benjamin, *Gesammelte Schriften*, vol. VII, Frankfurt, Suhrkamp, 1989)
- Blanchot M., *Lo spazio letterario*, Torino, Einaudi, 1967 (ed. or. *L'espace littéraire*, Paris, Gallimard, 1955)
- *Il libro a venire*, Torino, Einaudi, 1969 (ed. or. *Le livre à venir*, Paris, Gallimard, 1959)
 - *L'infinito intrattenimento. Scritti sull'«insensato gioco di scrivere»*, Torino,

- Einaudi, 1977 (ed. or. *L'entretien infini*, Paris, Gallimard, 1969)
- *La follia del giorno*, Napoli, Filema, 2006 (ed. or. *La folie du jour*, Paris, Fata Morgana, 1973)
 - *La scrittura del disastro*, Milano, SE, 1990 (ed. or. *L'écriture du désastre*, Paris, Gallimard, 1980)
 - *L'eterna ripetizione e "Après coup"*, Napoli, Cronopio, 1996 (ed. or. *Après coup*, Paris, Éditions de Minuit, 1983)
- Bloom H., *L'angoscia dell'influenza. Una teoria della poesia*, Milano, Feltrinelli, 1983 (ed. or. *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*, New York, Oxford University Press, 1973)
- *Una mappa della dislettura*, Milano, Spirali, 1988 (ed. or. *A Map of Misreading*, New York, Oxford University Press, 1975)
- Calvino I., *I livelli della realtà in letteratura* [1978], in Calvino I., *Saggi*, I, Milano, Mondadori, 1995
- *Colloquio con Ferdinando Camon* [1981], in I. Calvino, *Saggi*, II, Milano, Mondadori, 1995
 - *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988
 - *Lettere. 1940-1985*, Milano, Mondadori, 2000
- Cavallo G., Chartier R., *Storia della lettura*, Bari, Laterza, 1995
- Compagnon A., *Il demone della teoria. Letteratura e senso comune*, Torino, Einaudi, 2000 (ed. or. *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Éditions du Seuil, 1998)
- De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro, 2005 (ed. or. *L'invention du quotidien*, Paris, Union generale d'editions, 1980)
- Demaria C., Fedriga R., *Il paratesto*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2001
- Derrida J., *Della grammatologia*, Milano, Jaca Book, 2006 (ed. or. *De la grammatologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1967)
- *La scrittura e la differenza*, Torino, Einaudi, 2002 (ed. or. *L'écriture et la différence*, Paris, Éditions du Seuil, 1967)
 - *Paraggi. Studi su Maurice Blanchot*, Milano, Jaca Book, 2000 (ed. or. *Parages*, Paris, Éditions Galilée, 1986)

- Diderot D., *Interpretazione della natura* (tit. or. *Interpretation de la nature*, 1753), in Id., *Lettera sui sordomuti e altri scritti sulla natura e il bello*, a cura di E. Franzini, Parma, Guanda, 1984
- Eco U., *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1962
- *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979
 - *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1991
 - *Sei passeggiate nei boschi narrativi.*, Milano, Bompiani, 1994
- Fish S., *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento* [1980], Torino, Einaudi, 1987 (ed. or. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative communities*, Cambridge & London, Harvard University Press, 1980)
- *With the Compliments of the Author: Reflections on Austin and Derrida*, in "Critical Inquiry", VIII [1981-82]
- Foucault M., *L'ordine del discorso*, Torino, Einaudi, 2004 (ed. or. *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971)
- *Scritti letterari*, Milano, Feltrinelli, 1991
- Garritano F., *Sul neutro. Saggio su Maurice Blanchot*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1992
- Genette G., *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, Torino, Einaudi, 1997 (ed. or. *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil, 1982)
- *Soglie. I dintorni del testo*, Torino, Einaudi, 1989 (ed. or. *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987)
- Havelock E.A., *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Bari, Laterza, 2003 (ed. or. *Preface to Plato. History of the Greek Mind*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1963)
- Holub R.C. (a cura di), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, 1989
- Illich I., *Nella vigna del testo. Per una etologia della lettura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994 (ed. or. *In the Vineyard of the Text. A Commentary to Hugh's Didascalicon*, Paris, Le Éditions du Cerf, 1991)
- Iser W., *La struttura di appello del testo. L'indeterminatezza come condizione d'efficacia della prosa letteraria*, in R. Ruschi (a cura di), *Estetica tedesca oggi*, Milano, Unicopli, 1986 (ed. or. *Die Appelstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingungen literarischer Prosa*, Konstanz, Konstanzer Universitätsreden [28], 1970)

- *Il processo della lettura. Una prospettiva fenomenologica*, in Holub R.C., *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, 1989 (ed. or. *Der Leservorgang*, in *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, a cura di R. Warning, München, W. Fink Verlag, 1975)
- *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Bologna, Il mulino, 1987 (ed. or. *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München, W. Fink Verlag, 1976)
- Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 2008 (ed.or. *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963)
- Jauss H.R., *Perché la storia della letteratura?*, Napoli, Guida, 1989 (ed. or. *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, Konstanz, Universitäts-Druckerei GmbH Konstanz, 1967)
- *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria (I). Teoria e storia dell'esperienza estetica* [1982], Bologna, il Mulino, 1989 (ed. or. *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt, Suhrkamp, 1982, pp. 9-359)
- *La teoria della ricezione. Identificazione retrospettiva dei suoi antecedenti storici* (tit. or. *Die Theorie der Rezeption. Rückschau auf ihre unerkannte Vorgeschichte*, 1989), in R.C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, 1989
- Kermode F., *The Art of Telling. Essays on Fiction*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1983
- Kuhn T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969 (ed. or. *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962)
- Lee R.W., *Ut pictura poesis. La teoria umanistica della pittura*, Firenze, Sansoni, 1974 (ed. or. *The Humanistic Theory of Painting*, New York, Norton, 1967)
- Lessing G.E., *Laocoonte*, a cura di M. Cometa, Palermo, Aesthetica, 1991 (tit. or. *Laokoon: oder über die Grenzen der Mahlerey und Poesie*, 1766)
- Lévinas E., *Su Blanchot*, Bari, Palomar, 1994 (ed. or. *Sur Blanchot*, Paris, Fata Morgana, 1975)
- Manguel A., *Una storia della lettura*, Milano, Feltrinelli, 2009 (ed. or. *A History of Reading*, Toronto, Alfred A. Knopf, 1996)
- Ong W., *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino, 2003 (ed. or. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, London and New York, Methuen, 1982)
- Pinelli A., *Nel segno di Giano. Passato e futuro nell'arte europea tra Sette e Ottocento*, Roma, Carocci, 2000

- Platone, *Fedro*, a cura di G. Reale, Milano, Bompiani, 2002
- Proust M., *Sulla lettura*, Firenze, Passigli, 1998 (ed. or. *Sur la lecture*, pubblicato originariamente in “La Renaissance Latine”, 15 giugno 1905)
- *Il tempo ritrovato*, Milano, Mondadori, 1995 (ed. or. *Le temps retrouvé*, Paris, Gallimard, 1927)
- Pseudo-Longino, a cura di G. Lombardo, *Sul sublime*, Palermo, Aesthetica, 1987
- Raimondi E., *Un’etica del lettore*, Bologna, il Mulino, 2007
- Richards I.A., *I fondamenti della critica letteraria*, Torino, Einaudi, 1976 (ed. or. *Principles of Literary Criticism*, New York, Harcourt, Brace & Company, 1924)
- *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment*, New York, Hartcourt & Brace, 1929
- Ricoeur P., *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book, 2007 (ed. or. *Les Conflit des interpretations*, Paris, Éditions du Seuil, 1969)
- Ruschi R. (a cura di), *Estetica tedesca oggi*, Milano, Unicopli, 1986
- Sartre J.-P., *Che cos’è la letteratura?*, Milano, Il Saggiatore, 2004 (ed. or. *Qu’est-ce que la littérature?*, in “Les Temps Modernes», n. 19, aprile 1947)
- Searle J.R., *Atti linguistici* [1969], Torino, Boringhieri, 1976 (ed. or. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969)
- Spinazzola V., *Critica della lettura*, Roma, Editori Riuniti, 1992
- Todorov T., *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, Torino, Einaudi, 1968 (ed. or. *Théorie de la littérature*, Paris, Editions du Seuil, 1965)
- Tolkien J.R.R., *Albero e foglia*, Milano, Rusconi, 1982 (ed. or. *Tree and Leaf*, London, George Allen & Unwin, 1964)
- Valery P., *Introduzione al metodo di Leonardo da Vinci*, Milano, SE, 1996 (nel volume sono raccolti due saggi, l’*Introduction à le méthode de Léonard de Vinci*, del 1894, e *Note e Digression*, del 1919, pubblicati insieme in una “plaquette” della NRF nel 1919)
- Vergani M., *Jacques Derrida*, Milano, Bruno Mondadori, 2000
- Weinrich H., *Per una storia letteraria del lettore*, in R.C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, 1989 (ed. or. *Für Literaturgeschichte des Lesers*, in “Merkur”, XXI, 1967, pp. 1026-1038)

- Wellek R., Warren A., *Teoria della letteratura*, Bologna, Il Mulino, 1989 (ed. or. *Theory of Literature*, New York, Harcourt, Brace & World, 1963)
- Wimsatt W.K., *The Verbal Icon. Studies in the Meaning of Poetry*, Lexington, University of Kentucky, 1954
- Zublena P., *Contro l'immediatezza (e per la teoria)*, in «incroci», 16, luglio-dicembre 2007, pp. 208-213

II - Pedagogia e didattica della letteratura

- Armellini G., *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, 2008
- Bacchetti F., Cambi F., Nobile A., Trequadrini F., *La letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna, Clueb, 2009
- Bartezzaghi S., *Il mistero dei grafismi*, in I.C. Riccardi, *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2004
- Bartolini D., Pontegobbi R., *In equilibrio critico. Evidenze e paradossi del panorama editoriale*, "Liber. Libri per bambini e ragazzi", n. 77, Gennaio-Marzo 2008, pp. 17-27
- Bellenger L., *Saper leggere*, Roma, Editori Riuniti, 1980 (ed. or. *Les méthodes de lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978)
- Bernardinis A.M. (a cura di), *Filosofia e pedagogia del leggere. Persone e personaggi*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998
- Beseghi E. (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2003 (ed. or. *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, New York, Alfred A. Knopf, 1976)
- Bettelheim B., Zelan K., *Imparare a leggere*, Milano, Feltrinelli, 1989 (ed. or. *On Learning to Read. The Child's Fascination with Meaning*, New York, Alfred A. Knopf, 1982)
- Bichsel P., *Al mondo ci sono più zie che lettori*, Milano, Marcos y Marcos, 1989 (ed. or. *Schulmeistereien*, Darmstadt und Neuwied, Luchterhand, 1985)

- *Il lettore, il narrare*, Milano, Marcos y Marcos, 1989 (ed. or. *Der Leser, das Erzählen*, Darmstadt und Neuwied, Luchterhand, 1982)
- Bing E., *...ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura*, Milano, Feltrinelli, 1977 (ed. or. *...et je nageai jusq' à la page. vers un atelier d'écriture*, Paris, éditions des femmes, 1976)
- Blezza Picherle S., *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vita & Pensiero, 2004
- *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita & Pensiero, 2007
- Boero P., *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1992
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 1995
- Bono G., *Curati, sinceri, fedeli: la ricetta dei disegni di Geronimo*, in I.C. Riccardi, *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2004
- Boscolo P. (a cura di), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Bari, Laterza, 2002
- Bruner J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1994 (ed. or. *On Knowing. Essays for the Left Hand*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1964)
- *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009 (ed. or. *Acts of Meaning*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1990)
- *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2004 (ed. or. *The Culture of Education*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1996)
- Butler F. (a cura di), *La grande sclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Milano, Emme Edizioni, 1978
- Cadioli A., Vignini G., *Storia dell'editoria italiana*, Milano, Editrice Bibliografica, 2004
- Cardano M., *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2003
- Cardarello R., *Figure nuove, esplorazione e comunicazione*, in L. Lumbelli (a cura di), *La novità come risorsa educativa*, Milano, Franco Angeli, 1983
- *Incoraggiare a guardare: la comunicazione dell'insegnante e il libro di figure*, in L. Lumbelli (a cura di), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1988

- *Per far riflettere su testi visivi*, in C. Marengo, G. Mondelli (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
 - *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
 - *La lettura delle figure: qualità dell'immagine e comprensione*, in N. Paparella (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della formazione. Atti del III Congresso Scientifico SIRD*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2002
 - *Storie facili e storie difficili*, Bergamo, Junior, 2004
- Casella A., *Un signor topo, eroe per caso*, in I.C. Riccardi, *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2004
- Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Comenius J.A., *Orbis sensualium pictus*, Noribergæ, 1658
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004 (I ediz.)
- *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia, 2001 (I ediz.)
 - *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie miti e immagini di sé*, Torino, UTET, 2003
 - *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Milano, Raffaello Cortina, 2005
- Denti R., *I bambini leggono*, Torino, Einaudi, 1978
- *Come far leggere i bambini*, Roma, Editori Riuniti, 1982
 - *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Torino, Einaudi, 1999
 - *Il grande alleato dei bambini*, in I.C. Riccardi, *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2004
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Handbook of qualitative research (Second Edition)*, Thousand Oaks (Ca), Sage Publications, 2000
- Deti E., *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 2002 (I. ediz 1987)
- *Le carte povere*, Firenze, La Nuova Italia, 1989

- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1984 (ed. or. *The Sources of a Science of Education*, New York, Livering Publishing Corporation, 1929)
- Dozza L., *Il lavoro di gruppo fra relazione e conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1993
- Faeti A., *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972
- *La letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977
 - *La biciletta di Dracula. Prima e dopo i libri per bambini*, Firenze, la Nuova Italia, 1985
 - *I diamanti in cantina*, Milano, Bompiani, 1995
- Febvre L., Martin H.-J., *La nascita del libro*, Bari, Laterza, 1992 (ed. or. *L'apparition du livre*, Edition Alin Michel, 1958)
- Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1992 (ed. or. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Cerro del Agua (Mexico), 1979)
- Ferrieri L., *Il lettore a(r)mato*, Roma, Stampa Alternativa, 1992
- Ferrieri L., Innocenti P., *Il piacere di leggere. Teoria e pratica della lettura*, Milano, Unicopli, 1995
- Fish S., *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 1987 (ed. or. *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge [Mass.], Harvard University Press, 1980)
- Formenti L., "Mi presento: dimmi chi sono". *Giochi cognitivo-relazionali di autopresentazione*, in Kaneklin C., Scaratti G., *Formazione e narrazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998
- Genovesi G., *L'educazione alla lettura*, Firenze, Le Monnier, 1977
- Gherardi V., Manini M., *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Roma, Carocci, 1999
- Gherardi V. (a cura di), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*, Pisa, ETS, 2005
- Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, Bologna, Clueb, 2007
- Hazard P., *Letteratura infantile*, Milano, Edizioni Viola, 1954 (ed. or. *Les livres, les*

- enfants et les hommes*, Paris, Flammarion, 1932)
- Istat, *I lettori di libri in Italia. Comportamenti e atteggiamenti degli italiani nei confronti della lettura*, Roma, Istat, 1998
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 1996 (ed. or. *Cooperation in the Classroom*, Edina (MN), Interaction Book Company, 1988)
- Kanizsa G., *Grammatica del vedere*, Bologna, il Mulino, 1980
- Kanizsa S., *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Roma, Carocci, 1993
- *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 2000
- *Il lavoro educativo. L'importanza delle relazioni nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Bruno Mondadori, 2007
- Kinross R., *Tipografia moderna*, Viterbo, Nuovi Equilibri, 2005 (ed. or. *Modern typography*, London, Hyphen Press, 2004)
- Koch K., *Desideri, sogni e bugie. Un poeta insegna a scrivere poesia ai bambini*, Milano, Emme Edizioni, 1980
- Le Guin U., *Il linguaggio della notte*, Roma, Editori Riuniti, 1986 (ed. or. *The Language of Night. Essays on Fantasy and Science Fiction*, New York, G.P. Putnam & Sons, 1979)
- Lincoln Y.S., Guba E.G., *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences*, in Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Handbook of qualitative research (Second Edition)*, Thousand Oaks (Ca), Sage Publications, 2000
- Lurie A., *Non ditelo ai grandi. Libri per bambini: tutto ciò che gli adulti (non) devono sapere*, Milano, Mondadori, 1993 (ed. or. *Don't Tell the Grown-Ups. Subversive Children's Literature*, Boston, Little Brown & Company, 1990)
- Lumbelli L. (a cura di), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
- Lumbelli L. e Salvadori M., *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Milano, Emme Edizioni, 1977
- Maffei G., Picciau M. (a cura di), *Il libro come opera d'arte*, Mantova, Corraini, 2008
- Mandelli F. e Rovida R. (a cura di), *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*,

- Milano, Bruno Mondadori, 1998
- Marrone G., *Leggere a fumetti*, Roma, Edizioni Seam, 1999
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari, Laterza, 1990
- Massin, *La lettera e l'immagine. La rappresentazione dell'alfabeto latino dal secolo VIII ai nostri giorni*, Firenze, Vallardi, 1995 (ed. or. *La lettre et l'image. La figuration dans l'alphabet latin du huitieme siecle a nos jours*, Paris, Gallimard, 1970)
- McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare* [1964], Milano, Net, 2002 (ed. or. *Understanding Media. The Extensions of Man*, New York, Mc Graw-Hill, 1964)
- Melot M., *Libro*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2006 (ed. or. *Livre*, Paris, L'oeil neuf éditions, 2006)
- Mirandola G., *Otto casi ritmici. Proposte di lettura*, in "Hamelin. Storie figure pedagogia", Anno 8, n. 20, aprile 2008, p. 47
- Morrone A., Savioli M., *La lettura in Italia. Comportamenti e tendenze: un'analisi dei dati Istat 2006*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007
- Mottana P., *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Bergamo, Moretti & Vitali, 2002
- *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Milano, Mimesis, 2004
- Munari B., *Codice ovvio*, Torino, Einaudi, 2008 (I ediz. 1971)
- *Arte come mestiere*, Bari, Laterza, 2008 (I ediz. 1972)
- Negri S.C., *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Roma, Carocci, 2005
- Nigris E., *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1998
- *Didattica generale*, Milano, Guerini, 2003
- *Le domande che aiutano a capire*, Milano, Bruno Mondadori, 2009
- Pallottino P., *Storia dell'illustrazione italiana*, Bologna, Zanichelli, 1996
- Parsi M.R., *Nell'era multimediale, un topo per amico*, in I.C. Riccardi, *Geronimo*

- Stilton. Il fenomeno*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2004
- Pennac D., *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 2006 (ed. or. *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992)
- Pfeiffer J., *La passione dell'immaginario*, in Blanchot M., *Lo spazio letterario*, Torino, Einaudi, 1967
- Pitzorno B., *Storia delle mie storie. Come e perché scrivere per i bambini*, Parma, Pratiche, 1995
- Pontremoli G., *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, l'ancora del Mediterraneo, 2004
- *Giocando parole. La letteratura e i bambini*, Napoli, l'ancora del Mediterraneo, 2005
- Propp V., *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966 (ed. or. *Morfologija skazki*, Leningrad, Academia, 1928)
- Riccardi I.C. (a cura di), *Geronimo Stilton. Il fenomeno*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2004
- Rodari G., *La letteratura infantile oggi*, in "Scuola e città", a. XX, n. 3, marzo 1969, pp. 116-120
- *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di scrivere storie*, Torino, Einaudi, 1973
- *Esercizi di fantasia*, Roma, Editori Riuniti, 1981
- Rotondo F., Gostoli R., *Da Cuore a Goldrake. Esperienze e problemi intorno al libro per ragazzi oggi*, Firenze, Buova Guaraldi Editrice, 1980
- Sartori G., *Homo videns*, Bari, Laterza, 2004 (I ediz. 1997)
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2007 (I ediz. 1967)
- Simone R., *Quattro ragioni per non leggere*, "Italiano e oltre", marzo-aprile 1987
- Spitz E.H., *Libri con le figure*, Milano, Mondadori, 2001 (ed. or. *Inside Picture Books*, New Haven, Yale University Press, 1999)
- Unger G., *Il gioco della lettura*, Viterbo, Nuovi Equilibri, 2006 (ed. or. *Terwijl je leest*, Amsterdam, De Buitenkant, 2006)
- Valentino Merletti R., *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996

- *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Salani, 2006 (scritto in collaborazione con Bruno Tognolini)

- *Il "picture book", questo sconosciuto*, in "Liber. Libri per bambini e ragazzi", a. XVII, n. 61, gennaio-marzo 2004, pp. 17-21.

Weiss P., *Congedo dai genitori*, Torino, Einaudi, 1965 (ed. or. *Abschied von der Eltern*, Frankfurt, Suhrkamp, 1961)

Zamponi E., *I draghi locopei*, Torino, Einaudi, 1986

Zipes J., *Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari*, Milano, Mondadori, 2004 (ed. or. *Breaking the Magic Spell. Radical Theories of Folk and Fairy Tales*, University Press of Kentucky, 1979)

- *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*, Milano, Mondadori, 2006 (ed. or. *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*, Wildman Press, 1983)

- *Oltre il giardino. L'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter*, Milano, Mondadori, 2002 (ed. or. *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*, New York, Routledge, 2001)

Zoboli G., *La voce del libro. Sull'"ovvia" questione della forma e del contenuto*, "Hamelin. Storie, figure, pedagogia", anno otto, numero venti, aprile 2008 (pp. 28-29)

III - Opere letterarie

Alighieri D., *La Divina Commedia*, a cura di N. Sapegno, Milano-Napoli, Ricciardi, 1957

Banyai I., *dall'altra parte*, Milano, Il Castoro, 2005 (ed. or. *the other side*, San Francisco, Chronicle Books, 2003)

Baudelaire C., *I fiori del male*, a cura di G. Raboni, Torino, Einaudi, 1987 (ed. or. *Les Fleurs du Mal*, 1857)

Buzzati D., *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, Milano, Rizzoli, 1945

Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, Milano, Club Degli Editori, 1964 (I ediz. 1947)

- *Gli amori difficili*, Torino, Einaudi, 1970

- *Le città invisibili*, Torino, Einaudi, 1972
 - *Il castello dei destini incrociati*, Torino, Einaudi, 1973
 - *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Torino, Einaudi, 1979
- Carroll L., *Alice*, a cura di M. Gardner, Milano, Longanesi, 1971 (ed. or. *The Annotated Alice: Alice's Adventure's in Wonderland & Through the Looking Glass*, New York, Bramhall House, 1960)
- Darwin C., *Taccuini 1836-1844. Taccuino Rosso, Taccuino B, Taccuino E*, Bari, Laterza, 2008 (ed. or. *Charles Darwin's Notebooks, 1836-1844. Geology, Transmutation of Species, Metaphysical Enquiries*, Cambridge, Cambridge University Press/British Museum, 1987)
- Ende M., *La storia infinita* [1979], Milano, Longanesi, 1981 (ed. or. *Die Unendliche Geschichte*, Stuttgart, K. Thienemanns, 1979)
- Erlbruch W., *La grande domanda*, Roma, e/o, 2004 (ed. or. *La grande question*, Paris, Éditions Ètre, 2003)
- Gravett E., *Little Mouse's Big Book of Fears*, London, Macmillan, 2007
- Jeffers O., *L'incredibile bimbo mangia libri*, Reggio Emilia, Zoolibri, 2009 (ed. or. *The Incredible Book Eating Boy*, London, HarperCollins Children's Books, 2006)
- Lamarque V., Montanari D., *La bambina che mangiava i lupi*, Milano, Mursia, 1992
- Levi P., *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 1976 (I ediz. 1947)
- Lionni L., *Little Blue, Little Yellow*, New York, Obolensky, 1959 (tr. it. *Piccolo blu, piccolo giallo*, Milano, Emme Edizioni, 1967).
- Machiavelli N., *Le opere*, Roma, Editori Riuniti, 1973
- Marsden J. & Tan S., *The Rabbits*, Melbourne, Lothian, 1998
- Montaigne M. de, *Saggi*, a cura di F. Garavini, Milano, Adelphi, 2005 (tit. or. *Essays*, 1595)
- Montale E., *L'opera in versi*, Torino, Einaudi, 1980
- Munari B., *Nella notte buia*, Milano, Muggiani, 1956
- *Nella nebbia di Milano*, Milano, Emme Edizioni, 1968
- Murakami H., *Kafka sulla spiaggia*, Torino, Einaudi, 2008 (ed. or. *Umibe no Kafuka*, Tokyo, Shinchôsha, 2002)

- Miyazaki H., *Executive Director Hayao Miyazaki Interview 6*, in Y. Nakajima e T. Kawamura (a cura di), *Ghibli Museum, Mitaka - Catalog*, Tokyo, The Tokuma Memorial Cultural Foundation for Animation, 2006
- Nesquens D., *Magicomora, Papà tatuato*, Roma, Orecchioacervo, 2009 (ed. or. *Papà Tatuado*, Ediciones A Buen Paso, 2009)
- Omero, *Iliade*, a cura di R. Calzecchi Onesti, Torino, Einaudi, 1963
- Oz A., *Una storia d'amore e di tenebra*, Milano, Feltrinelli, 2005 (ed. or. *Sipur Al Ahava Ve-Hosheh*, Jerusalem, Keter Publishing House, 2002)
- Queneau R., *Esercizi di stile*, Torino, Einaudi, 1983 (ed. or. *Exercices de style*, Paris, Gallimard, 1976)
- Sadat M., *Oltre l'albero*, Bozzano (Bo), Artebambini, 2004 (ed. or. *De l'autre côté de l'arbre*, Nîmes, Grandir, 1997)
- Saint-Exupéry A., *Il piccolo principe*, Milano, Bompiani, 1949 (ed. or. *Le petit prince*, New York, Reynal & Hitchcock, 1943)
- Sanesi R., *Il primo giorno di primavera*, Castel Maggior (Bo), Book, 2000
- Sendak M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999 (ed. or. *Where the Wild Things Are*, New York, Harper & Row, 1963)
- Shyam B., Bai D., Urveti R. S., *The Nightlife of Trees*, Chennai, Tara Publishing, 2006
- Sïs P., *L'albero della vita*, Milano, Fabbri, 2005 (ed. or. *The Tree of Life*, Farrar, Straus e Giroux, 2003)
- Sofocle, *Tragedie*, a cura di H. Warren, Milano, Istituto Editoriale Italiano, s.i.d.
- Stilton C., *Nel regno della Fantasia*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2003
- Tan S., *The Lost Thing*, Melbourne, Lothian, 2000 (tr. it. *Oggetti smarriti*, Roma, Elliot, 2009)
- *The Red Tree*, Melbourne, Lothian, 2001 (tr. it. *L'albero rosso*, in *Oggetti smarriti*, Roma, Elliot, 2009)
 - *The Arrival*, Melbourne, Lothian, 2006 (tr. it. *L'approdo*, Roma, Elliot, 2008)
 - *Tales from Outer Suburbia*, Melbourne, Lothian, 2008 (tr. it. *Piccole storie di periferia*, Milano, Rizzoli, 2008)
- Ware F.C., *Jimmy Corrigan. Il ragazzo più in gamba sulla terra*, Milano, Mondadori, 2009 (ed. or. *Jimmy Corrigan, The Smartest Kid on Earth*, New York, Pantheon Books, 2000)

Zoboli G., Scarabottolo G., *Di notte sulla strada di casa*, Milano, Topipittori, 2003

- *Due scimmie in cucina*, Milano, Topipittori, 2006