



## Il libro che resta: un approccio semio-narrativo alla memoria di lettura dei giovani adulti

### The lasting book: a semio-narrative approach to young adults' reading memory

Luca Padalino | Università degli studi di Perugia | luca.padalino@unipg.it

#### Abstract (EN)

This contribution investigates how young adults recall the readings they consider foundational, examining the interplay between text typology, modes of discovery, reading context, and retrospective evaluation. A questionnaire administered to 117 university students explored these dimensions by collecting data on “essential” readings, on the age and place of first encounter, and on participants’ retrospective assessments. The responses were analysed through a narratological framework combining qualitative segmentation with tools drawn from Greimasian semiotics, reconstructing for each participant a four-phase narrative trajectory of reminiscence. The results highlight recurrent configurations, a mnemonic focal point located in late adolescence, and structural differences between texts aimed at children and adolescents and other forms of literature. Overall, the findings confirm the situated and processual nature of reading memory and outline theoretical and educational implications for understanding narrative self-reconfiguration in emerging adulthood.

**Keywords:** memory studies, reading practices, narrative semiotics, young adults

#### Abstract (IT)

Il contributo indaga come i giovani adulti rimemorano le letture da loro ritenute fondamentali, considerando tipologia testuale, modalità di scoperta, contesto di lettura e valutazione retrospettiva. Per esplorare queste dimensioni, un questionario somministrato a 117 studenti universitari ha raccolto dati sulle letture “essenziali”, sull’età e il luogo di prima lettura e sulla valutazione dell’esperienza. Le risposte sono state esaminate attraverso un modello che combina segmentazione qualitativa e strumenti della semiotica greimasiana, ricostruendo per ciascun partecipante un percorso di rimemorazione articolato in quattro fasi narrative. I risultati mostrano configurazioni ricorrenti, un baricentro memoriale nella tarda adolescenza e differenze strutturali tra testi rivolti a infanzia e adolescenza e altra letteratura. Nel complesso, gli esiti confermano la natura situata e processuale della memoria di lettura e delineano implicazioni teoriche ed educative per la comprensione dei processi di autoriconfigurazione narrativa in emerging adulthood.

**Parole chiave:** memory studies, pratiche di lettura, semiotica narrativa, giovani adulti

## 1. Introduzione

Il presente contributo restituisce l'impianto, i risultati e le implicazioni di una ricerca sulle modalità con cui i giovani adulti rimemorano le letture da loro ritenute fondamentali, considerando congiuntamente le tipologie testuali coinvolte, le modalità di scoperta, i contesti di prima fruizione e la valutazione retrospettiva dell'esperienza. La ricerca si colloca nel più ampio campo di studi sulla rimemorazione delle letture infantili e adolescenziali in età adulta, da cui riprende l'assunto della memoria di lettura come memoria situata, ancorata cioè al contesto emotivo, materiale e relazionale in cui si è svolta (Gibson, 2019; Trower, 2020; Waller, 2019). All'interno di questo orizzonte l'emerging adulthood offre un punto di osservazione particolarmente interessante. Le ricerche di riferimento in merito descrivono infatti questa fase della vita come un periodo di riorganizzazione biografica intensa, in cui i soggetti rileggono il proprio percorso più o meno recente e ridefiniscono legami, progetti e appartenenze (Arnett, 2006). Le memorie di lettura acquisite nell'infanzia e nell'adolescenza vi si collocano in una posizione peculiare, in quanto sufficientemente vicine da conservare una componente episodica riconoscibile, abbastanza distanti da poter essere reinterpretate alla luce di nuove esigenze identitarie. Sulla base di tale assunto gli studi esistenti hanno messo a fuoco dimensioni diverse del fenomeno, come la stratificazione fenomenologica del *re-memorying*, inteso come ricostruzione sedimentata e non semplice recupero dell'esperienza originaria (Waller, 2019), il ruolo dei luoghi, degli oggetti e delle pratiche discorsive nelle autobiografie di lettura (Mackey, 2016), le tensioni intergenerazionali nella rilettura delle scritture giovanili e la necessità di evitare appropriazioni unilaterali del punto di vista adulto (Deszcz-Tryhubczak et al., 2019). Meno esplorato risulta, da un lato, la funzione della tipologia testuale – in particolare la distinzione fra letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e letteratura per adulti (Nikolajeva, 2009) – come operatore strutturale di rimemorazione, e non come semplice sfondo tematico; dall'altro, la possibilità di modellizzare la memoria di lettura in termini esplicitamente narrativi, considerando come scoperta del testo, età di prima lettura, spazio di fruizione e giudizio retrospettivo vengano ricomposti retroattivamente in percorsi dotati di implicita coerenza. La presente ricerca interviene su questi nodi proponendo di leggere la rimemorazione delle letture essenziali in giovane età adulta come un processo configurazionale, in cui le diverse fasi dell'esperienza vengono riportate a un'unica trama retrospettiva, orientata e ricorrente, che delinea una voce di rimemorazione unica e personale.

## 2. Disegno di ricerca

Per raggiungere i propri obiettivi, la ricerca ha adottato un disegno qualitativo basato su un questionario progettato per esplorare varie dimensioni del processo di rimemorazione, attraverso una batteria di item articolata in tre blocchi complementari.<sup>1</sup> Il primo, oltre alla sezione anagrafica, prevedeva un item volto ad attivare il processo di attualizzazione delle letture, o *recollection* (Waller, 2019) (“Elenca i libri che hanno avuto un impatto significativo nella tua vita”); il secondo ricostruiva il contesto della prima fruizione attraverso tre item a risposta aperta, focalizzati sulle modalità di scoperta, età di lettura e luogo dell'esperienza. Il terzo sollecitava, attraverso un unico item a risposta aperta, la valutazione retrospettiva sull'importanza attribuita ai testi ricordati. Il questionario così strutturato è stato somministrato a studenti universitari provenienti da diversi corsi di laurea, per una popolazione rispondente di 117 individui compresa tra 19 e 31 anni e

<sup>1</sup> I dati presentati in questo contributo sono stati raccolti nell'ambito del progetto *Patrimonio partecipato: Costruire, scoprire e raccontare il patrimonio culturale con le persone*, condotto presso l'Università degli Studi di Perugia e dedicato allo studio del rapporto tra patrimonio culturale materiale e immateriale e partecipazione, specie giovanile, e con particolare attenzione alle pratiche di lettura. Il progetto, avviato sotto la responsabilità scientifica di Federico Batini, è attualmente diretto da Fabio Marcelli.

proveniente prevalentemente da corsi orientati alle professioni educative (67,5%), all'area della comunicazione visiva (17,1%) e a quella linguistico-letteraria (12%).

L'analisi qualitativa dei dati ottenuti si è articolata in segmentazione, qualificazione e loro messa in relazione. Gli item non discorsivi (elenco dei titoli ed età di prima lettura) sono stati trattati come indicatori contestuali, segmentati secondo *descriptive coding*, una procedura di etichettatura tematica che descrive l'azione o il tema centrale di ciascuna unità di testo (Saldaña, 2021), e utilizzati per orientare la successiva analisi. Gli item discorsivi, invece, sono stati oggetto di una marcatura di tipo *experience-near* (Cardano, 2011), volta cioè a restituire la natura situata del ricordo di lettura, inteso – secondo la letteratura poc'anzi ricordata – come intreccio di elementi contestuali, temporali e relazionali. All'interno di questa cornice, il modello attanziale di Algirdas Julien Greimas (1966) è stato adottato come strumento capace di ricostruire analiticamente queste articolazioni del processo di rimemorazione, dall'orientamento dell'azione (Soggetto/Oggetto), alla spinta che la rende possibile (Destinante/Destinario) alle dinamiche che la agevolano o la ostacolano (Aiutante/Oppositore). Per ogni item è stata individuata la relazione attanziale predominante e qualificata la sua specifica realizzazione nei testi dei rispondenti, ottenendo per ciascun partecipante un ventaglio di relazioni attanziali qualificate, corrispondenti alle diverse dimensioni della rimemorazione sollecitate dal questionario.

La fase analitica successiva, dedicata alla messa in relazione delle qualificazioni così ottenute, ha adottato il modello fornito dallo Schema Narrativo Canonico ancora di Greimas (1966). La scelta del SNC risponde alla necessità di integrare i risultati della segmentazione e qualificazione precedenti in una configurazione unitaria, coerente con l'assunto introduttivo della rimemorazione come processo orientato. Il SNC è stato quindi impiegato come dispositivo di messa in relazione capace di formalizzare la progressione retrospettiva dell'esperienza lungo le sue articolazioni canoniche (la contrattazione, in cui un Destinante propone a un Destinario un Oggetto di valore; la competenza, in cui il Destinario, divenuto Soggetto, acquisisce le modalità necessarie ad agire; la performance, in cui il tentativo di congiungimento è messo in atto; e la sanzione, in cui l'esito dell'azione viene valutato), restituendo la direzionalità narrativa con cui i giovani adulti organizzano le proprie memorie di lettura. Per ogni rispondente è stato così possibile costruire una sequenza narrativa completa articolata in quattro fasi interconnesse, ciascuna caratterizzata dalla declinazione della relazione attanziale precedentemente qualificata. Per garantire la confrontabilità delle 117 configurazioni ottenute, ciascuna delle quattro fasi dello Schema Narrativo Canonico è stata trasformata in una variabile discreta, definita in base alle modalità attanziali rilevate e raccolta in un'unica matrice (Miles et al., 2014), che ha reso immediatamente osservabile lo spazio combinatorio complessivo. L'ispezione della matrice ha poi evidenziato una distinzione stabile tra due macro-categorie: da un lato le configurazioni associate a testi di letteratura per ragazzi e adolescenti, dall'altro quelle relative a opere non destinate specificamente a tale pubblico. Questa distinzione ha orientato la costruzione della tipologia finale, condotta separatamente nelle due aree. Per farlo, in ciascuna di queste sono stati individuati i prototipi configurazionali più ricorrenti, ossia le combinazioni più frequenti delle quattro fasi dello Schema, utilizzati come poli di riferimento. Le altre configurazioni sono state poi collocate rispetto a questi poli, in base al numero di variazioni che presentavano nelle quattro fasi. Il procedimento ha così consentito di valorizzare l'intero corpus mantenendo al contempo la complessità dei singoli percorsi di rimemorazione, restituendo infine una tipologia strutturata della rimemorazione di lettura in età giovanile adulta.

### 3. Segmentazione e qualificazione dei dati

#### 3.1 Item non discorsivi

L'analisi dei dati prende avvio dalla sezione del questionario dedicata agli item non discorsivi. La sezione si apriva con una domanda-stimolo sulle letture ritenute fondamentali, alla quale i soggetti hanno risposto fornendo un corpus eterogeneo di testi appartenenti a epoche e generi differenti. Sono infatti presenti classici della letteratura europea e mondiale (i.e. *Orgoglio e pregiudizio*, *Jane Eyre*, *Cime tempestose*, etc.), narrativa italiana e straniera contemporanea (i.e. *La solitudine dei numeri primi*, *L'amica geniale*, *Una vita come tante* etc.); testi riconducibili all'ambito della letteratura per l'infanzia, della preadolescenza e dell'adolescenza (i.e. *Il piccolo principe*, *Il giardino segreto*, *Matilde*, *Anna dai capelli rossi*, *Geronimo Stilton*, *Hunger Games*, *Divergent*, *Shadowhunters*, *Harry Potter* etc.); in un numero limitato di casi, infine, si dichiara scarsa o nulla abitudine alla lettura. Al fine di rendere analiticamente trattabile tale eterogeneità, il corpus è stato segmentato secondo due macro-categorie operative: una prima, qualificata come letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, e una seconda, qualificata come letteratura per adulti. La riclassificazione delle 108 risposte valide secondo le due macro-categorie operative evidenzia che il 41,7% ricade nella categoria della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza (n = 45), mentre il 58,3% si concentra su letteratura per adulti (n = 63).

L'item successivo richiedeva di collocare temporalmente il ricordo della propria lettura favorita. Dei 117 rispondenti, 113 hanno fornito un'indicazione valida e riportabile in quattro fasce d'età (0–10, 11–14, 15–18, 19–25). La distribuzione che ne risulta presenta un baricentro nettamente adolescenziale: la fascia 15–18 anni raccoglie infatti il 47,8% delle occorrenze ed è la più rappresentata, mentre la fascia 11–14 anni incide per il 22,1%. L'infanzia (0–10 anni) e la giovane età adulta (19–25 anni) mostrano invece valori equivalenti, entrambi pari al 15,0%. Considerate insieme, le fasce comprese tra gli 11 e i 18 anni concentrano ben il 69,9% delle risposte e collocano il momento della lettura significativa in una fase relativamente avanzata del percorso formativo, spesso prossima all'età attuale dei rispondenti, suggerendo che il libro ritenuto fondamentale non coincide di norma con le prime esperienze di alfabetizzazione narrativa, ma si stabilisce altresì in un periodo di forte riorganizzazione identitaria (Arnett, 2006), aspetto che ha trovato ulteriore riscontro col prosieguo dell'analisi.

#### 3.2 Item discorsivi

##### 3.2.1 Scoperta di lettura

Il primo tra gli item a sollecitare risposte propriamente discorsive era dedicato alle modalità di conoscenza del libro significativo (“come hai scoperto questi libri?”) ed è stato, come detto, segmentato in termini attanziali. Più nello specifico, il riferimento è andato qui alla configurazione del rapporto Destinante–Destinatario, vale a dire al modo in cui il soggetto rimemorante viene posto da qualcuno o qualcosa in presenza dell'Oggetto di Valore “libro” e sollecitato a congiungersi ad esso. Assunto che il Destinatario coincide sempre con il soggetto rimemorante, l'elemento differenziale dell'analisi ha riguardato il Destinante, e più nello specifico il modo attraverso cui questi introduce il Destinatario alla lettura ricordata, criterio che ha permesso di identificare quattro configurazioni ricorrenti, qualificate come *affettiva*, *normativa*, *sociale* e *individuale*.

Nel caso del Destinante *affettivo* (25 occorrenze, 22,1%), il contatto con il libro appare frutto di una relazione primaria o comunque significativa, e la lettura inscritta in una dinamica di cura, accompagnamento e condivisione emotiva. Ricadono in questa configurazione le risposte che attribuiscono la scoperta del testo alla mediazione familiare diretta, come quando si afferma di averlo letto “grazie a mia madre e ai film”, “su consiglio di mio fratello”, “tramite suggerimento di mio padre”, o ancora perché “me li leggeva mia mamma” o “grazie alla collezione di libri di fantascienza di mia nonna”. Altre risposte insistono sulla forma del dono, esplicitando il ruolo del libro come veicolo relazionale: “*Normal People* mi è stato regalato da una mia cara amica per Natale”, “i primi mi sono stati regalati”, “il secondo mi è stato regalato”. In numerosi casi, poi, la mediazione affettiva passa attraverso lo spazio domestico, quando si dichiara che il libro “era nella libreria di mio padre”, che “erano in casa” o che “l’ho visto per la prima volta nella libreria di mio zio, a casa di mia nonna”, per un ambiente familiare che funziona qui come Destinante “fantasma” (Bonfiglioli, 2012), predisponendo uno sfondo di familiarità che legittima l’oggetto-libro.

Il Destinante *normativo* (33,6% delle risposte) si configura invece quando il contratto nasce in ambito istituzionale o sotto l’autorità di una figura legittimata. Le risposte rimandano con grande frequenza alla scuola, tramite formulazioni sintetiche quali “a scuola”, “tramite la scuola”, “grazie alla scuola”, oppure più specifiche come “li ha consigliati la professoressa di letteratura”, “su suggerimento degli insegnanti”, “per un’assegnazione della prof”. In altri casi è il contesto universitario a fungere da Destinante, quando il libro viene situato “nel programma di un esame universitario” o scoperto “all’università, studiando filosofia”. La funzione normativa è particolarmente evidente laddove la figura del docente viene nominata come mediatore culturale: “grazie alla mia professoressa di italiano delle superiori”, “grazie alla mia professoressa di latino”, talvolta in combinazione con riferimenti familiari (“consigli di insegnanti e genitori”), che tuttavia mantengono l’accento sull’ordine di valori veicolato dall’istituzione.

Una terza configurazione è poi quella del Destinante *sociale* (24 casi, 21,2%), che emerge quando la scoperta del libro avviene all’interno di dinamiche orizzontali o mediali e il testo circola come oggetto di rete più che come oggetto imposto. In queste risposte l’incontro con il libro è attribuito ad amici, coetanei, passaparola o media. Alcune formulazioni richiamano direttamente la rete amicale – “amici”, “compagni di classe”, “su consiglio di amici”, “parlando con i miei amici e a scuola” – mentre altre evocano un passaparola più diffuso, come “me ne hanno parlato”, “passaparola”, “su consiglio”. Una porzione significativa del corpus segnala inoltre la mediazione di prodotti audiovisivi e piattaforme digitali: il libro viene conosciuto “grazie alle trasposizioni cinematografiche”, perché “ho visto prima il film”, o specificamente “grazie al film del 2005 *Orgoglio e Pregiudizio*”; in altri casi la scoperta è attribuita a “TikTok”, a “video che mi sono apparsi nella pagina dei per te”, a “Wattpad” o “tramite internet”, indicando un Destinante diffuso, costituito dall’insieme di pratiche e ambienti mediali frequentati dal soggetto giovane.

Infine, il Destinante *individuale* (26 casi, 23,0%), si dà quando il contratto nasce da un’iniziativa autonoma del soggetto, che assume su di sé la funzione di auto-Destinante (Greimas & Courtés, 1979). È il lettore qui a cercare attivamente l’oggetto-libro, a selezionarlo, ad acquistarlo, secondo uno slancio di autonomia tanto più rilevante quando espresso in età adolescenziale. Alcune risposte insistono sulla ricerca intenzionale, come quando si afferma di aver “cercato dei libri online che potessero essere vicini all’argomento che cercavo” o di averli scelti “per interesse personale dato che amavo la storia”; altre sottolineano l’esplorazione casuale ma consapevole, dichiarando di averli trovati “per caso in libreria”, come “scelte casuali in libreria”. Non mancano i casi in cui l’attrazione è suscitata da un elemento paratestuale, come il titolo (“ho scoperto *Il piccolo principe* grazie al titolo, che mi ha subito catturata”) o la copertina, né quelli in cui viene rivendicata esplicitamente l’autonomia della decisione: “il primo l’ho comprato di mia spontanea volontà”, “li ho comprati in libreria di mia volontà”. Nel complesso, le quattro configurazioni delineano un sistema di mediazioni eterogeneo ma bilanciato, nel quale nessuna forma di destinazione assume carattere egemonico e le diverse modalità di accesso al libro operano come varianti strutturalmente

comparabili.

### 3.2.2 Luogo di lettura

All'item dedicato alla configurazione del contratto di lettura segue quello volto a indagare la dimensione spaziale del ricordo situato della stessa ("Dove hai letto questo libro la prima volta? Ha influenzato l'esperienza di lettura?"). Anche in questo caso l'analisi attanziale consente di qualificare l'esperienza in termini relazionali, leggendo nello specifico il rapporto tra soggetto leggente – e rimemorante – e spazio di lettura come rapporto tra Soggetto e Aiutante/Opponente. Lo spazio vi si configura così come forza che sostiene o ostacola la congiunzione del Soggetto, il lettore, con l'Oggetto di valore, la lettura (Hammad, 2006). L'analisi delle risposte ha mostrato poi che, nel corpus considerato, l'intervento dello spazio si articola su due ulteriori piani modali, ossia da un lato nelle condizioni operative dell'atto di lettura, dall'altro nella qualità interpretativa dell'esperienza. Per questo motivo ciascuna delle due macrocategorie è stata ulteriormente articolata distinguendo tra luoghi che rendono possibile o più agevole l'esecuzione dell'atto e luoghi che ne orientano oppure ne compromettono l'interpretazione.

La prima macroconfigurazione individuata è dunque quella dello *spazio aiutante sul piano operativo* (20,7%, n = 24), in cui il luogo descritto facilita l'esecuzione tecnica dell'atto di lettura, migliorandone le condizioni materiali e ambientali. Nel corpus, questa funzione si manifesta in forme diverse: luoghi che favoriscono il raccoglimento – come la biblioteca, descritta come "non caotica" e quindi capace di "aiutare la concentrazione", o il mare, evocato per il suo silenzio – e spazi all'aperto, spesso ricordati per la loro capacità di predisporre mentalmente alla lettura o di renderla più "stimolante". In altri casi è la casa a svolgere il ruolo, offrendo continuità e coerenza all'esperienza ("a casa riesco a dare continuità alla storia e al viaggio mentale... se mi trovo fuori casa non succede"). Non mancano, infine, contesti che facilitano la lettura generando una condizione emotiva favorevole, come la spiaggia o il parco, percepiti come ambienti "tranquilli" o "senza distrazioni", nei quali ci si sente "rilassati" e quindi maggiormente disponibili all'immersione nell'attività.

La seconda macroconfigurazione è quella dello *spazio aiutante sul piano interpretativo* (23,3%, n = 27) in cui il luogo descritto non si limita a sostenere l'esecuzione dell'atto, ma interviene nella qualità stessa dell'esperienza, contribuendo alla costruzione di senso o all'intensità dell'immersione. Nel corpus questa funzione emerge anzitutto attraverso ambienti capaci di instaurare una risonanza emotiva con il testo, come parchi e scenari naturali, spesso ricordati come spazi che "creano l'atmosfera giusta" o che agiscono "attraverso il legame emotivo" imposto dal momento, dal clima o dalla stagione. In altri casi il luogo amplifica simbolicamente il tema della lettura, per cui leggere *L'Alchimista* "tutto d'un fiato sul treno" viene percepito come coerente con la dimensione del viaggio, così come *In Asia* letto durante un soggiorno in India è ricordato come esperienza capace di "cambiare il modo di guardare il paesaggio". Accanto a questi casi si collocano le situazioni in cui lo spazio aggiunge un livello percettivo ulteriore, intrecciando elementi sensoriali alla fruizione del testo secondo un iter non distante da quanto inteso dai più recenti studi sulla componente sensoriale e ambientale nell'esperienza di lettura (Kucirkova, 2022): leggere "sotto i rami di una quercia", tra "il fruscio delle foglie" o "il volo di storni", produce una memoria in cui ambiente ed esperienza, intesa come crasi di stimoli olfattivi e uditivi, oltre che visivi, si rafforzano reciprocamente. In altri episodi, infine, la relazione diventa così stretta da generare una vera e propria fusione memoriale tra testo e contesto: la lettura sulla spiaggia, ad esempio, viene ricordata insieme al "clima" e alla "sabbia" evocati dal testo, per un unico evento non scomponibile nei suoi elementi.

La terza macroconfigurazione è quella dello *spazio opponente sul piano operativo* (12,9%, n = 15). Qui il luogo descritto ostacola materialmente l'atto stesso di leggere, interferendo con la

concentrazione, la continuità o la possibilità stessa di svolgerlo. Può farlo, ad esempio, ancora in termini di interferenza sensoriale: mezzi di trasporto e luoghi pubblici affollati vengono descritti come contesti nei quali ci si “distrae molto facilmente”, segnalando una riduzione della soglia attentiva necessaria alla lettura. In altri casi l’interferenza assume la forma della frammentazione temporale, soprattutto in situazioni fuori casa, dove la lettura è ricordata come “troppo fugace” e incapace di mantenere continuità narrativa. L’opposizione può inoltre configurarsi come impossibilità situazionale dichiarata, quando enunciati quali “non riesco a leggere fuori casa” o “in nessun’altra parte” delimitano rigidamente lo spazio dell’atto di lettura alla sola dimensione domestica. Infine, in alcune occorrenze lo spazio assume una valenza coercitiva di tipo istituzionale: l’ambiente scolastico viene ad esempio definito “luogo non sano”, nel quale l’obbligo imposto dagli insegnanti ha inciso negativamente sull’esperienza di lettura, trasformando l’atto in dovere e compromettendone la praticabilità.

Ultima configurazione è quella dello *spazio opponente sul piano interpretativo* (2,6%, n = 3), nella quale l’interferenza ambientale non si limita a rendere più difficile l’esecuzione della lettura, ma incide sulla qualità dell’immersione e sulla struttura stessa della comprensione. In alcuni casi, ad esempio, l’ostacolo si manifesta come riduzione dell’immersione simbolica: contesti affollati o esterni vengono evocati come situazioni nelle quali “non sarei riuscita ad immergermi completamente nella lettura” o in cui ci si sente “meno concentrati”, segnalando una frattura tra soggetto e mondo narrativo. In altri casi l’interferenza assume una forma più specificamente cognitiva, quando nei mezzi di trasporto rumorosi si è costretti a “rileggere più volte una frase”, evidenziando un’alterazione diretta del processo di comprensione e una perdita di fluidità interpretativa.

Nel complesso, la codifica delle 116 risposte mostra una maggioranza delle configurazioni aiutanti, che rappresentano complessivamente il 73,9% dei casi non neutri, mentre le configurazioni opponenti risultano minoritarie. Il punto teoricamente rilevante non risiede tuttavia nelle proporzioni, ma nel fatto che molti gli ambienti descritti si fanno perni di intersezioni semantiche finanche opposte tra loro. Casa, parco, scuola o mezzi di trasporto funzionano da aiutanti, da opponenti o altro, ciò a seconda del posizionamento del soggetto, delle condizioni situazionali e delle modalità con cui l’esperienza viene rimemorata, per una prospettiva relazionale che definiremo, con Lotman, *polilogo* (Lotman, 2001), capace di modulare cioè in modo dinamico il *life-space* della lettura, ben più che di offrire una cornice fissa entro cui essa si iscrive.

### 3.2.3 Sanzione di lettura

L’ultimo item discorsivo è dedicato all’esplorazione del giudizio retrospettivo espresso dal lettore rimemorante nei confronti dell’esperienza di lettura evocata. In termini attanziali, esso può essere interpretato come il momento del Riconoscimento o Sanzione, nel quale cioè il Soggetto, avendo compiuto il proprio percorso narrativo, assume ora la funzione di Destinante giudice, chiamato a valutare non soltanto l’avvenuta o meno congiunzione con l’Oggetto di Valore, ma soprattutto la qualità e la portata degli effetti che tale esperienza ha prodotto nel tempo. La segmentazione del corpus secondo questo criterio consente allora di distinguere due modalità fondamentali di riconoscimento dell’esperienza di lettura, una di ordine *cognitivo* e una di ordine *pragmatico* (Greimas & Courtés, 1979). Nel primo caso, il giudizio retrospettivo insiste sull’acquisizione di comprensione, consapevolezza o ristrutturazione interpretativa per mezzo della lettura; nel secondo, l’accento è posto sugli effetti operativi e trasformativi che l’esperienza avrebbe esercitato sulla traiettoria del soggetto.

Il *riconoscimento cognitivo* si palesa quando il valore attribuito alla lettura coincide con un ampliamento del campo di senso per il soggetto, specie in ottica di comprensione e ristrutturazione interpretativa, che si declina secondo varie articolazioni. In alcuni casi l’accento cade ad esempio

sull'apprendimento di nozioni e contenuti (“educazione finanziaria”, “comprensione dell'Olocausto” etc.); in altri su di un piano più interpretativo, per cui la lettura avrebbe prodotto un cambiamento di “prospettiva” e “del modo di vedere le cose”; in altri ancora secondo in termini maggiormente identitari, per cui i libri “hanno formato la persona che sono oggi” o sono divenuti “parte della mia identità”; in altri, infine, la lettura è riconosciuta come occasione di riflessione su temi sociali o politici o come strumento di emancipazione, specie per quanto concerne questioni di genere.

Il *riconoscimento pragmatico* emerge, invece, quando la valutazione retrospettiva si traduce nell'attribuzione di effetti trasformativi concreti sulla biografia del rispondente. Anche in questo caso si osservano differenziazioni interne: vi sono occorrenze di incidenza biografica forte, in cui la lettura è associata a decisioni rilevanti (“hanno influenzato le mie scelte”, “mi hanno cambiato”); casi di consolidamento o riattivazione di pratiche di lettura (“mi hanno spinto a leggere”, “mi hanno riavvicinato”); situazioni di orientamento vocazionale (“mi hanno portato a scrivere”); e forme di traduzione relazionale, nelle quali il testo entra nella quotidianità come risorsa operativa (“mi hanno aiutato nella relazione”, “li riporto alla vita quotidiana”). Alcuni enunciati presentano poi una marcata componente emotiva — “mi hanno commosso”, “mi sono entrati nella pelle” — che può assumere valenza cognitiva quando si accompagna a una ridefinizione interpretativa o identitaria, oppure pragmatica quando è esplicitamente collegata a una modificazione di comportamento o di orientamento.

La codifica delle 111 risposte consente di precisare la distribuzione quantitativa delle due modalità. Il riconoscimento cognitivo rappresenta il 54,1% del corpus (n = 60), mentre quello pragmatico incide per il 45,9% (n = 51). La differenza tra le due configurazioni risulta dunque contenuta: se la lettura è riconosciuta anzitutto come esperienza di comprensione, essa appare quasi con pari intensità come esperienza capace di incidere sulle pratiche, sulle scelte e sulle traiettorie di vita delle persone coinvolte.

#### 4. Tipologia delle rimemorazioni di lettura

La messa in relazione delle segmentazioni e qualificazioni attanziali ricostruite nelle sezioni precedenti, svolta attraverso le quattro fasi dello Schema Narrativo Canonico (Contratto, ossia la scoperta della lettura; Competenza, ossia l'età di lettura; Performanza, ossia l'atto della lettura; Sanzione, ossia la valutazione a posteriori della lettura), permette ora di evidenziare come i giovani adulti organizzano retrospettivamente il proprio ricordo di lettura. Per farlo, si è proceduto alla codifica in matrice, per ogni fase, della declinazione attanziale corrispondente, tradotta in un valore numerico (i. e. contratto *emotivo*=1; contratto *normativo*=2 etc.). Tale procedura ha prodotto 117 configurazioni complete del processo di rimemorazione, ciascuna caratterizzata da una combinazione distinta delle quattro fasi (Tab. 1).

Tabella 1. Esempio di codificazione in matrice delle varianti attanziali

Tipologia di testo	Contratto (scoperta di lettura)	Competenza (età di lettura)	Performanza (luogo e influenza sulla lettura)	Sanzione	SNC	Conteggio occorrenze
1	2	2	0	1	1-2-2-0-1	3
1	1	1	0	1	1-1-1-0-1	2
2	2	1	0	1	2-2-1-0-1	1

L'esame comparato di queste configurazioni ha fatto emergere un asse primario di differenziazione legato alla tipologia del testo ricordato, distinguendo fra percorsi associati alla

letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e percorsi relativi a opere non specificamente rivolte a tale pubblico. Su questa base si evidenziano due macro-famiglie di rimemorazione, al cui interno è possibile individuare configurazioni prototipiche ricorrenti e le loro varianti strutturali.

All'interno della famiglia riconducibile alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza (41,2% del totale), la configurazione di vertice corrisponde a una sequenza narrativa in cui un libro destinato a lettori giovani viene scoperto dal soggetto lungo l'adolescenza attraverso un contratto affettivo o individuale, letto in uno spazio percepito come neutro o moderatamente aiutante e valutato retrospettivamente in termini prevalentemente cognitivi (72% dei casi, mentre la pragmatica 28%). Questa configurazione si presenta in forma prototipica in 7 casi ad alta prossimità strutturale (pari al 10,5% del campione) e organizza attorno a sé le varianti più prossime, che condividono il nucleo strutturale pur differenziando un singolo elemento. Le variazioni minime rispetto alla configurazione di vertice riguardano singoli elementi della sequenza: il contratto può assumere tonalità più marcatamente individuali o normative; l'età può retrocedere verso infanzia o preadolescenza; lo spazio può assumere una funzione più esplicitamente aiutante sul piano operativo. In tutti i casi, però, il nucleo rimane stabile: libri legati a fasi formative, accesso mediato da relazioni significative o iniziative autonome, prevalenza di una sanzione cognitiva centrata sull'identità. In questa prospettiva, la rimemorazione delle letture giovanili tra giovani adulti appare strettamente intrecciata all'auto-narrazione dell'io: ciò che viene ricordato non è soltanto ciò che il libro ha insegnato, ma il modo in cui esso diventa parte della propria storia personale (Mackey, 2016).

La famiglia riconducibile alle opere non rivolte specificamente a lettori giovani (58,7%) presenta di contro una doppia polarizzazione quantitativamente più equilibrata. Da un lato, le configurazioni caratterizzate da contratto normativo e sanzione pragmatica rappresentano circa il 36% dei casi interni alla famiglia, costituendo il primo polo strutturale. In esse il libro entra per via prevalentemente scolastica o universitaria, viene letto in spazi funzionali alla concentrazione (biblioteca, casa silenziosa, luoghi di studio) e viene sanzionato in termini di utilità formativa e ristrutturazione del pensiero. Dall'altro lato, le configurazioni a contratto sociale e sanzione cognitiva coprono circa il 34% della famiglia, delineando un secondo polo in cui il libro è ricordato per l'impatto emotivo ed esistenziale, pur essendo entrato attraverso circuiti mediali o relazionali orizzontali (passaparola, adattamenti audiovisivi, piattaforme digitali). In questa sottofamiglia, il libro per adulti occupa uno spazio identitario analogo a quello delle letture per ragazzi, pur se il contratto è meno ancorato alle relazioni primarie e più alle dinamiche della socialità culturale. Nel complesso, nelle opere per adulti la sanzione pragmatica raggiunge una quota sensibilmente più elevata rispetto alla prima famiglia (circa 43%), e il ruolo dello spazio di lettura risulta più frequentemente tematizzato: configurazioni con spazio Aiutante o Opponente rappresentano oltre la metà dei casi, contro una prevalenza di neutralità spaziale nella prima famiglia.

La ricomposizione delle due macro-famiglie e della loro articolazione interna permette dunque di individuare tre modalità ricorrenti di rimemorazione. Chiameremo *rimemorazione identitario-affettiva* la configurazione in cui il libro viene integrato nella narrazione del sé e valorizzato nella sua funzione cognitiva di riconoscimento, così come emerso dalle configurazioni iscritte nella prima famiglia; chiameremo *rimemorazione formativo-pragmatica* la configurazione in cui l'opera è ricordata entro traiettorie di apprendimento e ristrutturazione operativa del pensiero, come mostrato dal primo polo interno alla seconda famiglia. Chiameremo infine *rimemorazione socio-cognitiva* la configurazione in cui l'accesso mediato da reti relazionali o mediali si combina con una rielaborazione orientata alla definizione personale, secondo quanto osservato nel secondo polo della stessa famiglia.

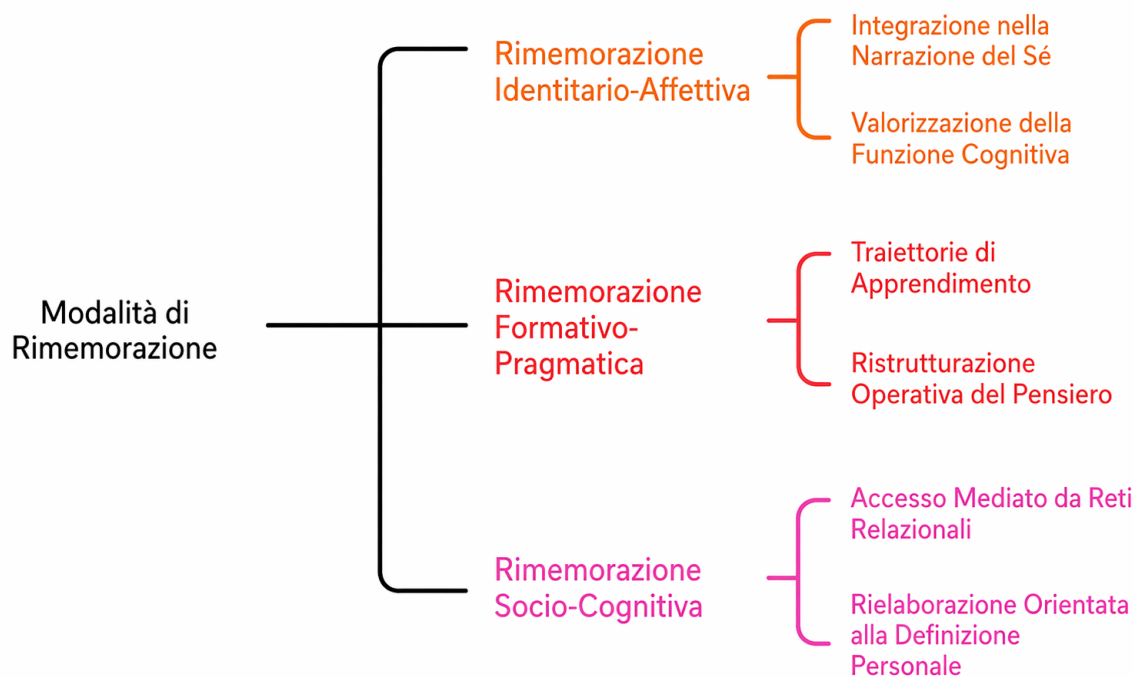


Figura 1. Schema della modalità di rimemorazione

## 5. Conclusioni. La configurazione della memoria di lettura in emerging adulthood

Giunti a questo punto, e restituita la tipologia della rimemorazione frutto dell'analisi dei dati, è possibile chiudere il cerchio ponendo in rilievo cosa questa ci dica della peculiarità dell'emerging adulthood in fase di rimemorazione delle proprie letture favorite. L'analisi delle configurazioni narrative mostra, a nostro dire, un primo risultato cruciale: i giovani adulti riconoscono come "fondative" per il sé, dunque oggetto di sanzione cognitiva, letture avvenute sì quasi sempre in adolescenza, ma senza distinguere in modo rigido tra testi per ragazzi e testi per adulti. La distinzione convenzionale tra libri "per l'età giusta" e libri "da adulti" appare così, su questo piano, sorprendentemente irrilevante: ciò che conta è la possibilità, oggi, di riconoscere quell'esperienza come parte del proprio processo di definizione.

A uno sguardo più ravvicinato, però, reso possibile dall'articolazione attanziale e dalla modellizzazione narrativa, questa apparente omogeneità si scompone in due traiettorie distinte. Le letture per l'infanzia e l'adolescenza risultano infatti incorporate nella memoria del giovane adulto come esperienze private, spesso nate da contratti affettivi o da iniziative autonome, collocate in spazi neutri o domestici e valutate per il loro contributo alla comprensione di sé. Sono libri che testimoniano una conquista progressiva di autonomia, elaborata nelle pieghe della vita quotidiana, distanti dal turbinio del consorzio sociale, quasi mai mediata da istituzioni, per esiti in linea con i riscontri forniti dalla ricerca sperimentale sulle abitudini di lettura in età adolescenziale (Batini et al., 2024a, 2024b). Le opere per adulti, al contrario, quando riconosciute come importanti per il sé, vengono spesso ricordate attraverso un movimento retrospettivo di altra natura: l'accesso normativo o eterodiretto che le contraddistingue diventa, in età adulta, anzitutto segno della bontà della proposta ricevuta a suo tempo da parte di altri adulti. In questi casi non è tanto il soggetto adolescente che parla, quanto il soggetto adulto che rilegge il proprio percorso, riconoscendo la mediazione istituzionale come parte legittima e riuscita della propria formazione. Il risultato è una tensione interna, per cui nella stessa memoria convivono la voce dell'adolescente che si definisce attraverso scelte intime e quella dell'adulto che valuta e legittima percorsi formativi ricevuti,

ponendosi magari nelle condizioni di mediarli a sua volta. Non una fusione organica, dunque, ma una forma di eteroglossia narrativa che segnala tutta la complessità identitaria dell'emerging adulthood. Nel processo di rimemorazione, queste due voci si collocano su piani diversi: la prima è quella del soggetto rimemorato, protagonista del percorso narrativo che la seconda voce, quella rimemorante, restituisce a posteriori. Beneficio fondamentale dell'analisi semionarrativa qui svolta è proprio quello di aver reso discrete e leggibili, nonché adesso in dialogo, queste due istanze di enunciazione, difficilmente considerabili altrimenti.

Infine, i risultati mostrano una differenziazione sorprendentemente netta nei canali di circolazione che introducono i libri nella vita dei lettori. I testi per adulti entrano prevalentemente attraverso mediazioni scolastiche o universitarie; quelli per ragazzi, attraverso la sfera affettiva o la scelta personale. A questa distinzione nei contratti corrisponde una distinzione negli spazi e negli effetti: i primi vengono letti in contesti pubblici, regolati e orientati alla discussione; i secondi in spazi privati, non esposti, dove possono diventare strumenti di crescita personale. Ne deriva una considerazione educativa tutt'altro che banale, per cui le istituzioni rimemorate tendono a proporre testi rilevanti in chiave formativo-pragmatica, mentre le esperienze più incisive sul piano identitario avvengono altrove, spesso in modo non mediatizzato. È dunque necessario sollecitare le istituzioni normative a una più decisa apertura a questo tipo di letture? Forse. Eppure, l'analisi semionarrativa mostra che proprio la segretezza o l'autonomia di certe letture costituisce la condizione stessa della loro efficacia trasformativa. Questo paradosso segnala il limite strutturale di ogni mediazione, per cui alcuni libri possono agire in profondità solo se mai dichiarati "necessari". È in questa tensione irrisolvibile tra prescrizione e scoperta, crediamo, che si colloca lo specifico memoriale dei giovani adulti. Una prospettiva, questa, fertile di sviluppi, dall'analisi delle forme materiali e medialità attraverso cui i testi circolano e vengono rimemorati alle possibili differenze nei processi di rimemorazione in relazione all'identità di genere, verso un ripensamento evidence-based delle modalità mediante cui i testi narrativi vengono proposti ai giovani adulti.

## Riferimenti bibliografici

- Arnett, J. J. (2006). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Batini, F., Barbisoni, G., Di Nicola, P., & Castellana, G. (2024a). L'influenza della disposizione alla lettura sulle pratiche e sulle abitudini di lettura: un'analisi correlazionale. In F. Batini (Ed.), *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale* (pp. 223–238). Pensa MultiMedia.
- Batini, F., Castellana, G., & Barbisoni, G. (2024b). Validazione e standardizzazione della versione definitiva della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura. *Effetti di Lettura*, 3(2), 6–19. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2024-01>
- Bonfiglioli, S. (2012). Gli attanti della sintassi narrativa. In A. M. Lorusso, C. Paolucci, & P. Violi (Eds.), *Narratività. Problemi, analisi, prospettive* (pp. 43–60). Bononia University Press.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino.
- Deszcz-Tryhubczak, J., Marecki, M., Chawar, E., Kaczkowska, M., Kowalska, K., Kulawik, A., Oźlańska, M., Palczyńska, M., Parcheniak, N., & Pszczołowski, E. (2019). *Productive remembering of childhood: Child-adult memory-work with the school literary canon*. *Humanities*, 8(2), 74. <https://doi.org/10.3390/h8020074>
- Gibson, M. (2019). Memories of a medium: Comics, materiality, object elicitation and reading autobiographies. *Participations: Journal of Audience & Reception Studies*, 16(1), 226–245.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Larousse.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1979). *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette.
- Hammad, M. (2006). *Lire l'espace, comprendre l'architecture: Essais sémiotiques*. PULIM / Geuthner.
- Kucirkova, N. (2022). The explanatory power of sensory reading for early childhood research: The role of hidden senses. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 93–109. <https://doi.org/10.1177/14639491221116915>

- Lotman, J. M. (2001). Architektura v kontekste kul'tury. In J. M. Lotman, *Semiosfera* (pp. 676–683). Iskusstvo-SPB.
- Mackey, M. (2016). *One child reading: My auto-bibliography*. University of Alberta Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Nikolajeva, M. (2009). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. Routledge
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage.
- Trower, S. (2020). Forgetting Fiction: An Oral History of Reading. *Book History*, 23, 269–298.
- Waller, A. (2019). *Rereading Childhood Books. A Poetics*. Bloomsbury Academic.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Padalino, L. (2026). Il libro che resta: un approccio semio-narrativo alla memoria di lettura dei giovani adulti. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 58–69. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1116>

**Corresponding author:** Luca Padalino | [luca.padalino@unipg.it](mailto:luca.padalino@unipg.it)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.