

RICERCHE

Per una teoria letteraria a misura d'insegnante. Rodari, la creatività linguistica e l'interpretazione dei testi infantili.

For a teacher-friendly literary theory. Rodari, linguistic creativity and the interpretation of children's texts.

Simone Giusti, Università di Siena.

ABSTRACT ITALIANO

A cinquant'anni dalla sua pubblicazione, *Grammatica della fantasia* di Rodari, usata per decenni come repertorio di tecniche per il gioco linguistico e per la creazione narrativa, può ancora oggi contribuire a rivisitare il senso e l'utilità degli strumenti di analisi letteraria che sono affermati nella pratica didattica per le pratiche di analisi del testo ma che, come suggerito in un capitolo del libro, possono essere usati per interpretare le opere dei bambini.

ENGLISH ABSTRACT

Fifty years after its publication, Rodari's *Grammar of Fantasy*, which has been used for decades as a repertoire of techniques for language play and narrative creation, can still contribute to revisiting the meaning and usefulness of literary analysis tools that are established in educational practice for text analysis practices but, as suggested in a chapter of the book, can be used to interpret children's works.

Teorie letterarie a misura d'insegnante. Rodari, la creatività linguistica e l'interpretazione dei testi infantili

Per quanto l'insegnamento letterario sia espressamente previsto solo nella scuola secondaria, dove sono impiegati – per l'insegnamento di Italiano nella scuola del primo ciclo e di Lingua e letteratura italiana nel secondo ciclo, dove si parla espressamente di “discipline letterarie” – docenti laureati in Lettere, è sempre più evidente che anche nella scuola primaria si ricorre alla lettura e alla scrittura letteraria, sia pure senza una specifica preparazione disciplinare, ma ricorrendo direttamente alle opere disponibili sul mercato editoriale e agli strumenti concettuali e operativi elaborati specificamente per questo settore di studi (Cisotto, 2006; Giancotti, 2022).

Nella prospettiva di una maggiore integrazione tra docenti del primo e del secondo ciclo e, anche, di uno sviluppo degli studi di didattica della letteratura al caso specifico della lettura e scrittura letteraria nella scuola primaria, si propone di rileggere alcune pagine della *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari per individuare alcune strategie e, soprattutto, un atteggiamento nei confronti delle teorie letterarie, che all'epoca non hanno avuto seguito e che oggi rappresentano una risorsa utile per riflettere sul senso e sui contenuti di una formazione specificamente letteraria di chi insegna.

Le teorie letterarie tra creatività linguistica e *decondizionamento*

Con l'espressione teorie letterarie, in questo specifico contesto, si fa riferimento propriamente alle prospettive e alle tecniche elaborate nel corso della prima metà del XX secolo, in particolare modo a quelle che vengono ricondotte allo strutturalismo e al formalismo, il cui periodo aureo in Italia si può far risalire al 1963-1973 (Bottiroli, 2006, xiv), quando vengono tradotte in italiano le opere più importanti e rappresentative: *Teoria della prosa* di Sklovskij (1966), *Morfologia della fiaba* di Propp (1966), i *Saggi di linguistica generale* di Jakobson (1966), il *Corso di linguistica generale* di Saussure (1967), l'antologia dei formalisti russi di Todorov (1968), contenente opere di Jakobson, Tynjanov, Propp, Sklovskij, Eichenbaum, Brik, Tynjanov, Vinogradov, e poi anche *Le forme del contenuto* di Umberto Eco (1971), per rimanere solo ai libri sicuramente noti a Gianni Rodari.

Quando entra a contatto con questi testi, Rodari è già da tempo pronto a recepirne le principali istanze critiche e a metterne in pratica alcuni degli assunti fondamentali, che troveranno la loro espressione più compiuta nella *Grammatica della fantasia*, laddove l'autore riconosce puntualmente i debiti contratti con i formalisti russi (Propp, Sklovskij), con la linguistica strutturalista (Jakobson, Martinet, Hjelmslev) e con la semiologia (Eco, Uspenski, Zolkovski). Le funzioni di Propp, scrive Rodari nella sua *Grammatica*, «interessano perché possiamo usarle per costruire infinite storie, come con dodici note [...] si possono comporre infinite melodie» (Rodari, 1973, 75).

Nei risultati della ricerca di uno dei più celebrati linguisti e antropologi del suo tempo, Rodari vede dunque l'occasione per fabbricarsi un nuovo strumento didattico, le carte di Propp, un mazzo di venti figure da estrarre a caso per inventare infinite storie, tutte basate sugli stessi personaggi, temi e motivi della fiaba tradizionale.

Al concetto di straniamento di Sklovskij, invece, Rodari ricorre per spiegare il meccanismo per la costruzione di un indovinello e il gioco del «binomio fantastico», nel quale le parole sono «“estraniate”, “spaesate”, gettate l'una contro l'altra in un cielo mai visto prima» (Rodari, 1973, 19).

Durante gli anni Settanta, quando si inizia a parlare di didattica della letteratura proprio ricorrendo alle categorie di Roman Jakobson (Terracini, 1980) e in ambito universitario si inizia a ricorrere alle teorie letterarie e alle loro tecniche per sviluppare e giustificare metodi didattici centrati sull'analisi del testo, considerato un oggetto – il “messaggio” (Jakobson, 1966) – da smontare e spiegare alla luce dei più aggiornati studi narratologici e semiologici (Pozzi, 1976).

Si impone in questi anni, nell'editoria scolastica e nell'insegnamento, proprio quando le tendenze privilegianti l'analisi linguistica e semiologica cominciano a perdere prestigio negli studi letterari (Luperini, 2013, 73-74), il modello o paradigma didattico «struttural-semiotico» (Armellini, 2008, 38-40) o «linguistico-semiotico» (Ceserani, 1999, 403 - 404).

Non si tratta, come sosteneva Rodari, di ricorrere alle idee e agli stimoli delle teorie letterarie per mettere a disposizione di insegnanti e genitori strumenti operativi per «inventare storie per bambini» e «aiutare i bambini a inventarsi da soli le loro storie» (Rodari, 1973, 6), quanto semmai di insegnare a leggere i testi secondo procedimenti razionalmente controllabili e verificabili, in modo da ottenere – questa è la finalità che muove gran parte dei primi sostenitori di questo approccio all'insegnamento

letterario – un sostanziale *decondizionamento* (Terracini, 1980, 57) dei futuri lettori e consumatori di informazioni, che dovrebbero sviluppare una *forma mentis* che Terracini descrive, in un suo saggio pubblicato per la prima volta nel 1974, «una capacità di individuazione delle tecniche del discorso altrui, che può consentire di sottrarsi alla consuetudine di accogliere passivamente affermazione inverificabili, cioè di essere eteroguidati e manipolati» (Terracini, 1980, 57).

Rodari, che prima di leggere i formalisti russi e i semiologi nostrani aveva già grande dimestichezza con le tecniche didattiche e con i principi del Movimento di Cooperazione Educativa (Roghi, 2020a; Roghi, 2020b), è consapevole che qualsiasi pratica di decondizionamento abbia senso e possa raggiungere davvero il suo scopo solo se diviene pratica quotidiana in un ambiente democratico, stile di vita. Si tratta, in sintesi, non tanto e non solo di dotarsi di tecniche che, una volta trasmesse, possano contribuire al decondizionamento durante la fase di ricezione delle informazioni, quanto semmai di creare le condizioni affinché ciascuno – insegnante compreso – possa esprimere sé stesso e farsi da consumatore produttore di cultura.

Nella presentazione non firmata al libro *La creatività nell'espressione* (Mosca et al., 1972, 3-4), frutto di un lavoro collettivo del Movimento di cooperazione educativa, è espressa in modo chiaro l'idea di insegnante e di insegnamento che prende forma nell'ambito di quest'area culturale:

L'insegnante stesso dovrebbe trasformarsi in «animatore» e cioè in adulto che ha scelto di vivere con i bambini al fine di esprimere meglio sé stesso e non di indottrinare, di coartare, di capitalizzare i suoi allievi. A questo proposito appare anche chiaro che d'ora in poi o non si parlerà più di creatività nel senso vero del termine e si sceglierà perciò la strada della scuola concepita come luogo di condizionamento, oppure si dovrà necessariamente ampliare il discorso fino a coinvolgere l'insegnante come persona, che non può trincerarsi dietro alla figura di «liberatore degli altri».

L'insegnante, si legge nella *Grammatica della fantasia* di Rodari (1973, 174):

è un adulto che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di sé stesso, per sviluppare anche in sé stesso gli abiti della creazione, dell'immaginazione, dell'impegno costruttivo in una serie di attività che vanno ormai considerate alla pari: quelle di produzione pittorica, plastica, drammatica, musicale, affettiva, morale (valori, norme di convivenza), conoscitiva (scientifica, linguistica, sociologica) tecnico-costruttiva, ludica, «nessuna delle quali sia intesa come trattenimento o svago al confronto di altre ritenute più dignitose».

Nessuna gerarchia di materie. E, al fondo, una materia unica: la realtà, affrontata da tutti i punti di vista, a cominciare dalla realtà prima, la comunità scolastica, lo stare insieme, il modo di stare e di lavorare insieme. In una scuola del genere il ragazzo non sta più come un «consumatore» di cultura e di valori, ma come un creatore e produttore, di valori e di cultura.

Da una parte, dunque, il ricorso alle teorie letterarie è funzionale a creare strumenti standardizzati che ancora oggi campeggiano in tutti i libri di testo sotto forma di schede e di esercizi di retorica, di narratologia, di analisi stilistica che avrebbero dovuto favorire la

crescita di consumatori consapevoli, dall'altra l'invenzione di tecniche a cui ricorrere per trasformare l'intera classe, composta da almeno una persona adulta e da bambini e bambine, ragazzi e ragazze, in una comunità scolastica in cui vivere come creatori e produttori di valori e di cultura.

Strumenti per interpretare i testi dei bambini

Una volta chiarito l'approccio di Rodari alle teorie letterarie, possiamo approfondire una delle loro applicazioni più originali e proficue, che si manifesta progressivamente a partire dal 1970 e trova la sua massima espressione nei capitoli finali della *Grammatica della fantasia*.

Nell'articolo *Viaggio intorno a casa mia*, pubblicato sul «Giornale dei genitori» nel 1970, Rodari (2020, 1520-1530) mette in un'azione un bambino che scrive ai propri genitori per renderli edotti di alcuni principi fondamentali dell'educazione: un lungo e dettagliato racconto in prima persona del processo di apprendimento nei primi anni di vita, dai primi esperimenti con gli oggetti all'incontro con la televisione.

Ne emerge il ritratto di un bambino che, attraverso i sensi, fa esperienza dell'ambiente circostante, e che, attraverso il linguaggio, per cui è necessaria l'interazione con l'adulto, dà forma al mondo e alla propria personalità. È un bambino che "legge" la casa, i suoi oggetti e le loro forme, e mentre interagisce con essi e dà loro un senso, ne viene modificato. Per questo il bambino di oggi, cresciuto in un mondo tecnologizzato, non può essere lo stesso della società tradizionale.

E il bambino che ha guardato la tv nel 1955 non è lo stesso che la guarda nel 1970, non perché si rinnovano i contenuti dei programmi ma perché cambia il linguaggio televisivo: i temi, i motivi, i generi, le forme e perfino lo stile.

Tutti elementi che concorrono, insieme a tanti altri e indipendentemente dalla volontà dei genitori, alla costruzione della personalità del bambino. Il bambino, si spiega nelle conclusioni «fa libero uso del mondo per i suoi scopi» (ivi, 1529-1530), e impara dall'esperienza più di quel che gli si vorrebbe insegnare intenzionalmente.

L'educazione non si risolve nell'allestimento di un programma di studi efficace: inizia con la scelta di essere solidali con gli scopi del bambino e si conduce grazie alla consapevolezza, da parte degli adulti, del ruolo decisivo del linguaggio e, più in generale, delle pratiche semiotiche, la cui conoscenza ci rende responsabili – noi adulti – di ciò che comprendiamo e del mondo che possiamo e dobbiamo reinventare.

Nel trentacinquesimo capitolo della *Grammatica della fantasia* (Rodari, 1973, 124-129) è possibile assistere a un comportamento inconsueto per un esperto di letteratura, e tuttavia riconducibile alla tradizione degli studi letterari e all'atteggiamento del lettore professionista. L'autore del saggio, Gianni Rodari, che ha appena trattato l'argomento delle storie «tabù» e dell'importanza, per il bambino, della conquista del controllo delle funzioni corporali, mette sotto gli occhi di chi legge una storia, raccontata da un bambino di cinque anni nella scuola per l'infanzia Diana, di Reggio Emilia, e raccolta dall'insegnante Giulia Notari:

«Una volta Pierino giocava con il pongo. Passa un prete e gli domanda: – Cosa fai? – Faccio un prete come te.

Passa un cow-boy e gli domanda: – Cosa fai? – Faccio un cow-boy come te.

Passa un indiano e gli domanda: – Cosa fai? – Faccio un indiano come te.

Poi passa un diavolo che era buono, ma poi diventa cattivo perché Pierino gli tira addosso la cacca, il diavolo piangeva perché era tutto sporco di merda, poi diventa ancora buono.»

Dopo aver fornito una prima interpretazione del racconto in chiave blandamente psicanalitica, focalizzando l'attenzione sull'intenzione dell'autore – «l'uso del linguaggio escrementizio in funzione liberatoria», «per esorcizzare qualche senso di colpa connesso con l'apprendimento delle funzioni corporali» (Rodari, 1973, 124) – , Rodari decide di cimentarsi nell'impresa di darne una spiegazione completa ricorrendo ad alcuni concetti messi a disposizione dalla teoria letteraria. Gli viene in soccorso Jakobson (1966, 191-192), con la distinzione basilare – già introdotta da Saussure (1967) – tra asse della selezione (paradigmatico) e asse della combinazione (sintagmatico), grazie alla quale è possibile osservare il processo creativo di costruzione del testo, percepito non più come una costruzione lineare ma, secondo la visione semiotica dell'opera letteraria, come un sistema di relazioni tra diversi materiali linguistici. Supponendo che il punto d'origine del racconto sia la parola *pongo* o, meglio, l'esperienza del gioco del pongo, intorno ad essa si articolano nella storia «gli altri riferimenti all'esperienza del bambino, ai personaggi del suo mondo, a quelli del suo mito»:

Tali elementi ci appaiono combinati per coppie, secondo il «pensare per coppie» illustrato dal Wallon (e anche secondo il nostro principio del «binomio fantastico»). Il «*pongo*» si oppone alla «*cacca*», richiamandola per analogie casuali, ma certamente scoperte e sperimentate dal bambino nel gioco: forma, colore, eccetera (chi sa quante volte il bambino, con il *pongo*, ha fabbricato la «*cacca*»).

Il «*cow-boy*» è immediatamente opposto e collegato all'«*indiano*», Il «*prete*», al «*diavolo*».

L'analisi del testo si sofferma sulla comparsa del diavolo, che – «con un occhio all'asse della "selezione verbale"», scrive Rodari – potrebbe aver ricevuto una spinta decisiva dalla *dia* di «*indiano*» (Rodari, 1973, 127):

Il diavolo stesso, come s'è visto, si sdoppia in «diavolo buono» e «diavolo cattivo». E parallelamente si sdoppia, a livello dell'espressione, anche la «*cacca*» che è chiamata così la prima volta, ma la seconda volta «*merda*», in un crescendo dal nome infantile al nome adulto, più «*osé*», che sta a testimoniare della crescente sicurezza con cui l'immaginazione manipola la sua storia. Cresce, con la libera espressione, la fiducia del bambino in se stesso.

In questo particolare bambino, del resto, non si può escludere che il «crescendo» abbia qualcosa a vedere con una sua disposizione musicale, di cui si potrebbero rintracciare indizi sia nella scelta delle parole che nella strutturazione della storia.

Si noti l'attacco in "p" (o addirittura in... "p maggiore"): «Pierino», «pongo», «passa», «prete». Perché questa predilezione? È la parola «papà» che ogni volta si affaccia e ogni volta è rifiutata? La cosa può avere il suo significato. Ma può anche darsi che sia l'orecchio a insistere in quell'allitterazione, come su un semplicissimo tema musicale: che sia dunque proprio la "p" a far «passare» il «prete» per primo. Insomma, prima il suono, poi il personaggio: come accade talvolta nelle operazioni poetiche (rileggete... mi vedrete travolto dalle "p"...).

Segue una pagina esemplare sulla struttura del testo, organizzato in due parti dal ritmo ternario – «Prima parte 1) il prete 2) il cow-boy 3) l'indiano. Seconda parte 1) il diavolo buono 2) il diavolo cattivo 3) il diavolo buono» – che si conclude con la spiegazione dell'identità tra il pongo e la cacca, due immagini condensate in una una, secondo il principio della condensazione onirica freudiana.

Il capitolo si chiude che una sintesi dell'analisi del testo e con una riflessione sul modo di leggere i testi dei bambini a scuola (Rodari, 1973, 129):

Dall'analisi dovrebbe essere risultato come la storia si è nutrita di apporti di diversa provenienza: le parole, i loro suoni, i loro significati, i loro apparentamenti improvvisi; i ricordi personali; le sortite del profondo; le pressioni della censura. Il tutto si è combinato sul piano dell'espressione in un'operazione che ha procurato al bambino un'intensa soddisfazione. L'immaginazione ne è stata lo strumento, ma tutta la personalità del bambino è stata impegnata nell'atto creativo.

Nel giudicare i testi infantili, purtroppo, la scuola rivolge la sua attenzione prevalentemente al livello ortografico-grammaticale-sintattico, che non tocca nemmeno il livello più propriamente «linguistico», oltre a trascurare il complesso mondo dei contenuti. Il fatto è che a scuola si leggono i testi per giudicarli e classificarli, non per capirli. Il setaccio della «correttezza» trattiene e valorizza i ciottoli, lasciando passare l'oro...

Rodari, dunque, legge il racconto di *Pierino e il pongo* come se fosse un'opera letteraria, riconoscendo esplicitamente al bambino il ruolo di autore, il cui testo merita di essere letto perché fornisce informazioni sul procedimento artistico e perché consente di risolvere un problema fondamentale per chi deve educare: conoscere il bambino – l'io scrivente, la persona in carne e ossa – nel suo contesto, in modo da potergli offrire esperienze didattiche che consentano di sviluppare la sue potenzialità. Con questo atteggiamento di fondo e con la disposizione all'ascolto del bambino da parte dell'adulto, le tecniche sviluppate dalla teoria della letteratura per l'interpretazione dei fatti linguistici diventano altrettanti strumenti conoscitivi per la comprensione del funzionamento dei comportamenti letterari e della funzione della letteratura negli ambienti di apprendimento. Per fare un passo avanti in direzione dell'intenzione del lettore e della comprensione degli effetti della lettura, – uno dei campi di interesse principale della ricerca empirica sulla letteratura e sulla sua didattica – è ancora Rodari a suggerire di ricorrere all'immaginazione, ovvero alla capacità dell'adulto di mettersi nei panni del bambino che ascolta o legge una storia.

Leggiamo ancora dalla *Grammatica della fantasia*, all'inizio del capitolo 38, intitolato *Il bambino che ascolta le fiabe* (Rodari, 1973, 140):

Per penetrare l'esperienza del bambino di tre o quattro anni cui la madre legge o narra una fiaba abbiamo ben pochi fatti sicuri su cui contare e siamo costretti a servirci a nostra volta dell'immaginazione. Sbaglieremmo, però, a cercare il nostro punto di partenza nella fiaba stessa e nei suoi contenuti; nella situazione vissuta dal bambino gli elementi più importanti possono anche non riguardarla direttamente.

In assenza di «fatti sicuri», è legittimo ricorrere all'immaginazione, che tuttavia deve essere accompagnata da un lavoro di osservazione e di analisi dei comportamenti del bambino e delle interazioni con l'adulto e, nel caso della lettura ad alta voce, del medium della voce, che – continua Rodari (ivi, 141) – non parla solo di Cappuccetto Rosso o di Pollicino, ma parla al bambino «di se stessa»:

Un semiologo potrebbe dire che il bambino è interessato, in questo caso, non solo al *contenuto* e alle sue *forme*, non solo alle *forme dell'espressione*, ma alla *sostanza dell'espressione*, cioè alla voce materna, alle sue sfumature, volumi, modulazioni, alla sua musica che comunica tenerezza, che scioglie i nodi dell'inquietudine, fa svanire i fantasmi della paura.

A un certo punto, quando arriva il momento di analizzare il processo di comprensione del bambino con il testo, l'insegnante e l'intellettuale si fermano a guardare la situazione – il bambino che ascolta la voce della madre – e iniziano a formulare ipotesi su cosa stia accadendo. La fiaba, suppone Rodari, rappresenta per chi l'ascolta «un abbondante rifornimento di informazioni sulla lingua», e il lavoro interiore della comprensione, che può essere solo immaginato, è un'attività in tutto simile a quella della produzione scritta e dell'invenzione di storie che ha compiuto l'autore di *Pierino e il pongo* (ivi, 141-142):

Viene poi, o piuttosto contemporaneamente, il contatto con la lingua materna, le sue parole, le sue forme, le sue strutture. Non potremo mai cogliere il momento in cui il bambino, ascoltando una fiaba, si impadronisce per assorbimento di un determinato rapporto tra i termini del discorso, scopre l'uso di un modo verbale, la funzione di una preposizione: ma mi sembra certo che la fiaba rappresenta per lui un abbondante rifornimento di informazioni sulla lingua. Del suo lavoro per capire la fiaba, fa parte il lavoro per capire le parole di cui consta, per stabilire tra loro analogie, per compiere deduzioni, allargare o restringere, precisare o correggere il campo di un significante, i confini di un sinonimo, la sfera d'influenza d'un aggettivo. Nella sua «decodifica» questo elemento di attività linguistica non è aggiuntivo, ma determinante quanto gli altri. E parlo di «attività» per sottolineare, anche a questo proposito, che il bambino prende dalla fiaba, dalla situazione, da tutti gli eventi della realtà, ciò che gli interessa, ciò che gli serve, in un continuo lavoro di scelta.

A che cosa gli serve ancora la fiaba? A costruirsi strutture mentali, a porre rapporti come «io, gli altri», «io, le cose», «le cose vere, le cose inventate». Gli serve per prendere delle distanze nello spazio («lontano, vicino») e nel tempo («una volta-adesso», «prima-dopo», «ieri-oggi-domani») [...].

Si ha la sensazione che nelle strutture della fiaba il bambino contempli le strutture della propria immaginazione e nello stesso tempo se le fabbrichi, costruendosi uno strumento indispensabile per la conoscenza e il dominio del reale.

Prima ancora di ricorrere ai metodi della ricerca empirica sperimentale sulla lettura letteraria – che d'altronde fin dai suoi esordi si è avvalsa del contributo degli strumenti elaborati nell'ambito di formalismo e strutturalismo e che grazie al contributo delle scienze cognitive oggi può fornirci strumenti concettuali per capire quali sono gli effetti di un comportamento letterario (Burke et al., 2016; Kuiken e Jacobs, 2021) – la teoria della letteratura e, in generale, gli approcci critici e filologici alla lettura dei testi, mettono a disposizione di chi insegna e di chi fa ricerca sull'insegnamento l'occorrente per fare ipotesi su ciò che accade in una classe quando un docente ricorre a una delle tante risorse messe a disposizione dalla tradizione letteraria: la creazione di un nuovo testo, la lettura individuale o in comune, ad alta voce, di un testo prelevato da uno dei tanti *corpora* disponibili, la discussione sugli effetti e sui risultati della lettura e della scrittura, eccetera.

La ricerca teorica e l'arte dell'interpretazione – risorse fondamentali dagli anni Settanta in avanti all'impostazione e all'analisi dei risultati di qualsiasi ricerca empirica sperimentale in questo campo – sono state e rimangono oggi alle fondamenta degli studi letterari e, anche, degli studi sulla didattica della letteratura, a condizione che prendano consapevolezza della necessità di guardare non all'opera letteraria in sé ma alle situazioni in cui essa è frutta o prodotta, ai comportamenti delle persone e ai loro processi di trasformazione, prestando attenzione all'atteggiamento e alle attività compiute da chi fa ricerca – una persona che ascolta e osserva, che può interagire o meno, che immagina e ricorda – e tenendo sempre presente che non esiste un lettore o una lettrice modello, che ogni studente è un individuo unico. Lo scrive ancora Rodari (1973, 144) chiudendo il capitolo sull'ascolto delle fiabe:

La «decodifica» non avviene, dunque, secondo leggi uguali per tutti: ma secondo leggi private, personalissime. Solo a grandi linee si può parlare di un «ascoltatore» tipo: di fatto, non c'è un ascoltatore uguale a un altro.

A una conclusione analoga giunge anche Tzvetan Todorov, uno dei protagonisti della teoria della letteratura, che alla fine degli anni Settanta inizia a indagare il problema della lettura dei classici della narrativa. La sua domanda di ricerca, a cui ha tentato di dare risposte in prima battuta la psicologia cognitiva, è formulata con chiarezza fin dal 1978 (Todorov, 1995, 187):

La questione della lettura si riassume dunque nel modo seguente: come un testo conduce alla costruzione di un universo immaginario? Quali sono gli aspetti del testo che determinano la costruzione da noi effettuata in occasione della lettura, e in quale modo?

È un problema che apre il varco a uno studio antropologico della lettura e della letteratura, poiché se è vero che è il testo a contenere le istruzioni necessarie alla costruzione dell'universo immaginario che si forma nella mente del lettore, è però il singolo lettore, donna o uomo in carne e ossa, a fornire i materiali da costruzione: i propri ricordi e le immagini già presenti nella sua memoria, grazie ai quali può costruire l'universo immaginario evocato nel testo dall'autore (Giusti, 2018-2019, 204). La lettura dei *testi rappresentativi* è un'autentica produzione, e come tale può essere indagata dallo studioso di letteratura solo attraverso l'«introspezione» o il confronto con «i racconti che gli altri possono fare della loro lettura» (Todorov, 1995, 192), ovvero attraverso dei «discorsi da interpretare» (Todorov, 1998, 11), che interessano per la loro unicità e che, in quanto discorsi, possono diventare strumenti di una conoscenza intersoggettiva che non ha bisogno di ricorrere alla verifica referenziale, ovvero a una prova esterna al linguaggio. Si legge ancora in un passo del saggio antropologico intitolato *La vita comune* (1998, 12):

Vi è infine un'ultima fonte evidente di conoscenze antropologiche che merita di essere menzionata soltanto a causa della recente svolta falsamente "oggettivista" delle attuali scienze umane: l'introspezione.

Todorov, che fondamentalmente non accetta i presupposti e i metodi della ricerca empirica, dal momento in cui le pretese di oggettività sembrano aver acquisito un'egemonia anche nell'ambito delle scienze umane, ritiene opportuno affermare il ruolo fondamentale dell'introspezione, ovvero della capacità di chi studia letteratura di riflettere sui propri processi mentali, sul proprio funzionamento, sulla propria esperienza di lettura e sui processi conoscitivi. Distante da ogni pretesa di oggettività, per rispondere alle sue domande di ricerca sulla natura umana, come aveva già fatto per quelle sul rapporto tra testo e lettore, Todorov attinge alle osservazioni e alle descrizioni che trova già formulate in quelle scienze umane, in particolare nella psicologia e nella psicoanalisi, che si nutrono di discorsi e di interpretazioni.

Quanto agli strumenti da utilizzare, ricorre all'armamentario della teoria della letteratura per interpretare i discorsi propri – i ricordi e le descrizioni dell'esperienza frutto dell'introspezione – e altrui. La stessa letteratura – sarà uno dei punti fermi di *La letteratura in pericolo* (Todorov, 2008), un libro rivolto esplicitamente a chi insegna e fa ricerca in questo campo – diventa in questo senso una forma di conoscenza, purché la si consideri come un'attività umana che, come nel caso dell'autore di *Pierino e il pongo* o dell'ascoltatore di *Pollicino*, riguarda la vita dell'individuo ed è sempre situata in un contesto.

A rendere produttivi e significativi per la didattica della letteratura gli strumenti concettuali della teoria letteraria, sia nel caso di Rodari, sia per Todorov, è la scelta preliminare di rivolgerli all'interpretazione del funzionamento degli esseri umani quando entrano in relazione con i fenomeni e i prodotti della letterarietà, rinunciando in partenza al mito dell'autonomia della letteratura e cercando di contribuire, per quanto è consentito a chi si occupa professionalmente di letteratura, alla conoscenza di comportamenti che hanno un ruolo fondamentale nella vita di ogni persona fin dalla prima infanzia, come la

lettura ad alta voce di fiabe, il ricorso alle conte e alle filastrocche, l'invenzione di storie, poi la lettura individuale, eccetera.

Conclusioni

All'inizio degli anni Settanta del Novecento, qualche anno prima che nel contesto scolastico italiano inizia ad affermarsi il modello linguistico-semiotico (Ceserani, 1999, 403-404), quando l'insegnamento letterario nella scuola secondaria inizia a ispirarsi ai principi dello strutturalismo – «magari cercando di conciliarli con un impianto storico ancora largamente operante» (Luperini, 2013, 73-74) – assumendoli soprattutto come cassetta degli attrezzi per analizzare i testi e, quindi, nella sua versione più utopistica, per fornire a chi legge gli strumenti necessari al decondizionamento del soggetto e all'assunzione di un atteggiamento critico nei confronti dei messaggi (Pozzi, 1976; Acutis, 1979; Terracini, 1980), Gianni Rodari, arrivato alle teorie letterarie strutturaliste rimanendo ben ancorato ai principi del Movimento di Cooperazione Educativa e, soprattutto, all'assoluta centralità del bambino come fine di qualsiasi processo educativo (Rodari, 1973, 58), ricorre a quegli stessi concetti

- per sviluppare nuove tecniche didattiche finalizzate a favorire la creatività linguistica;
- per analizzare e interpretare i testi prodotti dai bambini, trattati alla stregua di opere letterarie, da leggere con l'atteggiamento professionale dello studioso e della studiosa di letteratura e con l'armamentario teorico della critica più aggiornata.

Se la prima indicazione è stata in qualche modo recepita dalla scuola italiana e soprattutto dagli studiosi di area linguistica e didattica (Ricci, 2022), la seconda indicazione di metodo, rimasta pressoché inascoltata, ancora oggi può contribuire a rivisitare il senso e l'utilità di strumenti di analisi letteraria che, anziché essere proposti per fare a fette i classici della letteratura in occasione della prima prova dell'esame di Stato, potrebbero contribuire a portare al centro dell'educazione linguistica la produzione creativa di autori e autrici finalmente presenti, pronti ad essere ascoltati, letti e interpretati da docenti interessati alla loro poetica e capaci di interpretare tutta la complessità delle loro opere.

Bibliografia

- Acutis, C. (ed.) (1979). *Insegnare la letteratura. Pratiche*.
- Armellini, G. (2008). *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere di insegnante*. Unicopli.
- Bottiroli, G. (2006). *Che cos'è la teoria della letteratura. Fondamenti e problemi*. Einaudi.
- Burke, M., Fialho, O., & Zyngier, S. (eds.) (2016). *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*. John Benjamins Publishing Company.
- Kuiken, D., Jacobs A. M. (eds.) (2021). *Handbook of Empirical Literary Studies*. De Gruyter.
- Ceserani, R. (1999). *Guida allo studio della letteratura*. Laterza.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Carocci.
- Eco, U. (1971). *Le forme del contenuto*. Bompiani.

- Giancotti, M. (2022). *Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria*. Mondadori Università.
- Giusti, S. (2018-19). *Il potere conoscitivo della letteratura: genealogia di un'idea*. *Symbolon*, 9-10, 197-220.
- Jakobson, R. (1966). *Saggi di linguistica generale*. Feltrinelli (ed. or. 1963).
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. Manni.
- Mosca, S., et al. (1972). *La creatività dell'espressione*. La Nuova Italia.
- Pozzi, G. (ed.) (1976). *Analisi testuali per l'insegnamento*. Liviana.
- Propp, V. (1966). *Morfologia della fiaba*. Einaudi (ed. or. 1928).
- Ricci, L. (2022). «Tutti gli usi della parola a tutti»: la Grammatica della fantasia e le riforme dell'educazione linguistica. In: B. Aldinucci & V. Roghi (eds.), *La felice impresa. Letture e commenti delle opere di Gianni Rodari* (pp. 45-63). Loescher.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Roghi, V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Laterza.
- Saussure, F. (1967). *Corso di linguistica generale*. Laterza (ed. or. 1916).
- Sklovskij, V. (1966). *Teoria della prosa*. De Donato (ed. or. 1929).
- Terracini, L. (1980). *I segni e la scuola. La didattica della letteratura come pratica sociale*. La Rosa.
- Todorov, T. (ed.) (1968). *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*. Einaudi.
- Todorov, T. (1995). *Poetica della prosa*. Bompiani (ed. or. 1978).
- Todorov, T. (1998). *La vita comune. L'uomo è un essere sociale. Pratiche* (ed. or. 1995).
- Todorov, T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Garzanti (ed. or. 2007).