

Lo *charme* della versatilità. La valenza didattica dei sentieri della lettura nei testi di Italo Calvino

The *charm* of versatility. Italo Calvino: possibilities for teaching and reading

Margherita Mesirca

Ecole européenne Bruxelles II

✉ margherita.mesirca@gmail.com

Riassunto / L'esperienza didattica insegna che l'efficacia dei testi di Calvino – ossia la particolare densità di apprendimento intrinseca alla lettura e all'analisi approfondite delle sue opere – è sottesa alla versatilità con cui l'autore si interfaccia alle diverse dimensioni del testo letterario, ossia alla sua capacità di declinare generi, strategie narrative, temi, stile, intrecciandoli in configurazioni irripetibili. Di questa versatilità il saggio intende mettere in rilievo due aspetti peculiari. Da un lato – attraverso l'analisi di alcuni segmenti testuali di *Marcovaldo* – l'effetto dei reticoli sistemici di figure retoriche inscritti dall'autore nei suoi testi e la conseguente efficacia di esercizi di analisi altrettanto sistemici, tesi a far emergere i meccanismi impliciti di significazione irradiati nei testi. Dall'altro – attraverso la messa a fuoco di una sequenza del *Visconte dimezzato* – l'articolo si propone di illustrare come la versatilità di Calvino nella declinazione del fantastico configuri per lo studente una dimensione di apprendimento al contempo etica e cognitiva.

Parole chiave: Italo Calvino; Marcovaldo; Visconte dimezzato; figure retoriche; analisi del testo.

Abstract / Teaching experience shows that the effectiveness of Calvino's texts – i.e. the particular learning density intrinsic to the in-depth reading and analysis of his works – lies in the versatility with which the author interfaces with the different dimensions of the literary text, i.e. his ability to decline genres, narrative strategies, themes, and style, weaving them into unique configurations. Of this versatility, this contribution intends to focus on

© 2023 Margherita Mesirca. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.ch) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta-scuola-pedagogica-dei-grigioni.ch). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

two peculiar aspects. On the one hand – through the focusing of some textual segments of *Marcovaldo* – the effect of the systemic networks of rhetorical figures inscribed by the author in his texts and the consequent effectiveness of equally systemic analysis exercises aimed at bringing out the implicit mechanisms of signification irradiated in the texts. On the other hand – by focusing on a sequence from *The Cloven Viscount* – the essay aims to illustrate how Calvino's versatility in the declination of the fantastic configures for the student a learning dimension that is both ethical and cognitive.

Keywords: Italo Calvino; Marcovaldo; Visconte dimezzato; figures of speech; text analysis.

1. Lo *charme* della versatilità

Della peculiare funzione educativa della letteratura Italo Calvino è stato un convinto sostenitore, uno «tra quelli che credono in una letteratura che sia presenza attiva nella storia, in una letteratura come educazione, di grado e di qualità insostituibile» (Calvino, 1999, p. 21).

Rileggere oggi quanto l'autore scrive nelle *Lezioni americane* sull'uso della parola colpisce non solo per la straordinaria attualità della profezia relativa all'epidemia pestilenziale socio-linguistica che a 35 anni dalla pubblicazione delle *Norton Lectures* appare destinata a un dilagare inarrestabile, ma anche per il perdurare della necessità che la letteratura funzioni come antidoto, come «possibilità di salute» (Calvino, 1988, p. 59).

La letteratura come antidoto ha, secondo Calvino, una peculiare utilità per i lettori, «può servire solo in una cosa: aiutandoli ad essere sempre più intelligenti, sensibili, moralmente forti» (Calvino, 1999, p. 21). Ma se leggere i testi di Calvino può essere considerato a tutti gli effetti un'immersione in una letteratura che aiuta a essere più intelligenti, sensibili, moralmente forti, un esercizio di esattezza, leggerezza, molteplicità, rapidità, visibilità che potenzia l'immaginario, raffina la mente, cura il linguaggio, in quale modo la didattica può potenziare gli effetti di questa lettura?

L'esperienza didattica insegna che l'efficacia dei testi di Calvino – ove con efficacia intendo la particolare densità di apprendimento intrinseca alla lettura e all'analisi approfondite delle opere dell'autore – è sottesa alla versatilità con cui lo scrittore si interfaccia alle diverse dimensioni del testo letterario, ossia

alla capacità dell'autore di declinare generi, modi, strutture testuali, strategie narrative, temi, stile, intrecciandole in configurazioni peculiari e irripetibili.

Quanto scrive Roland Barthes a proposito dello stile di Calvino, per il quale ha coniato la felicissima espressione della «*mécanique du charme*», sottolineando come la scrittura dell'autore sia «un idiolecte», «un dosage d'enchantements, de traits de séduction» (Barthes, 1962, p. 9) – dalla scrittura si estende alla integralità della testualità dell'opera dell'autore.

Se la meccanica riguarda le leggi del moto dei corpi, nella meccanica dello *charme* prodotta dai testi di Calvino ad essere in gioco è la peculiare interazione tra le diverse dimensioni della testualità nel corpo di ogni opera. La versatilità è la qualità fondamentale di questa meccanica dello *charme*, e si estrinseca nello «svolgersi o volgersi facilmente in varie parti e direzioni» (Treccani, 2023) delle diverse componenti che concorrono al suo meccanismo, nel loro intrecciarsi, appunto, in configurazioni ogni volta peculiari.

Sulla potenzialità didattica di tale versatilità vorrei soffermarmi nelle prossime pagine, mettendo a fuoco due esempi diversamente paradigmatici: quello di *Marcovaldo* e quello del *Visconte dimezzato*.

Al pari delle altre opere dell'autore, *Marcovaldo* e *Il visconte dimezzato* intrecciano nel loro tessuto l'esattezza illustrata nelle *Lezioni Americane*:

1) un disegno dell'opera ben definito e ben calcolato [...]; 2) l'evocazione d'immagini visuali nitide, incisive, memorabili; in italiano abbiamo un aggettivo che non esiste in inglese, «icastico», dal greco εικαστικός [...]; 3) un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione.

(Calvino, 1988, 57)

Nelle pagine che seguono cercherò di mostrare la peculiare interazione sistemica con cui i tre ingredienti essenziali dell'esattezza danno vita allo *charme* dei meccanismi testuali dei due romanzi.

2. La versatilità di *Marcovaldo* tra fabula e retorica

Due in particolare sono, secondo Calvino, le ragioni testuali del successo di *Marcovaldo* come testo scolastico¹. L'una è sottesa alla versatilità della sua struttura², «semplice e ripetibile [...], modello per organizzare una serie di esperienze» (Calvino, 1971, p. 243). L'altra è intrinseca alla versatilità della morale della favola, che – percorsa dall'ideale pedagogico dell'«educazione al pessimismo che è il vero senso che si può ricavare dai grandi umoristi» – riflette «un certo margine di opinabilità nelle conclusioni che si possono trarre dal libro³» (Calvino, 1971, p. 243).

È Calvino stesso, nella prefazione al testo, a definire l'omonimo protagonista del romanzo un «personaggio buffo e melanconico [...] protagonista di una serie di favole moderne⁴». Queste favole moderne restano fedeli, continua Calvino, «a una classica struttura narrativa: quella delle storielle a vignette dei giornalini per l'infanzia⁵». In questa matrice delle storielle a vignette in cui si iscrive il tessuto di *Marcovaldo* un ruolo peculiare nella costruzione delle illustrazioni delle avventure del protagonista viene giocato dalle figure retoriche. Ma se in *Marcovaldo* il meccanismo delle figure retoriche è estremamente potenziato per la qualità specifica delle illustrazioni, le figure retoriche intrecciano tutta l'opera di Calvino come un susseguirsi di miniature che illuminano il dipanarsi della scrittura, venendo intessute dall'autore in reticolati che producono un vero e proprio effetto sistemico.

1 Sulla storia editoriale di *Marcovaldo* cfr. Zaccaro (2010).

2 In un'intervista del 1985 di Maria Corti, lo scrittore – interrogato sui libri che ebbero maggiore influenza nella sua formazione di scrittore – afferma «ogni elenco credo deva cominciare da Pinocchio che ho sempre considerato un modello di narrazione, dove ogni motivo si presenta e ritorna con ritmo e nettezza esemplari, ogni episodio ha una funzione e una necessità nel disegno generale della peripezia, ogni personaggio ha un'evidenza visiva e un'inconfondibilità di linguaggio» (Corti, 1985).

3 Nello stesso intervento Calvino dichiara di aver ricevuto lettere di insegnanti e di alunni con componimenti, disegni commenti e anche nuove storielle su *Marcovaldo*.

4 Come sottolinea Calvino nella *Prefazione* al romanzo, il tessuto testuale di *Marcovaldo* si articola in molteplici congegni narrativi, configurandosi quindi anche come un laboratorio per mettere a fuoco i vari generi del racconto attraverso micro-esempi: la storia per immagini (*Funghi in città, Il Piccione comunale, La cura delle vespe*); il racconto realistico (*La pietanziera, L'aria buona, Un viaggio con le mucche*); il racconto psicologico (*Il coniglio velenoso*); il racconto naturalistico (*La fermata sbagliata*).

5 Significativo a tal proposito il fatto che la prima edizione di *Marcovaldo* nei “Libri per ragazzi” di Einaudi (1963) sia stata illustrata da Sergio Tofano, “maestro” di “storielle a vignette”.

Se infatti, come sostiene Philippe Hamon, «i testi sono sempre accompagnati, in un modo o nell'altro, da immagini associate, immagini implicite, latenti o inserite nel corpo del testo e anche da immagini del “museo immaginario” di ogni lettore⁶» (Hamon, 2008, p. 63), e la peculiarità di ciascun testo si inscriverà⁷, in tutte le opere di Calvino a rivestire un ruolo di peculiare efficacia – narrativa e didattica – è proprio il congegno di immagini irradiate dal fitto e raffinato reticolo di figure retoriche che l'autore interpone tra gli strati di significazione dei suoi testi.

Nelle *Lezioni Americane* Calvino afferma di aver incluso la *Visibilità* nel suo elenco di valori «per avvertire che stiamo correndo il pericolo di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di pensare per immagini» (Calvino, 1988, p. 92). L'autore fa inoltre esplicitamente riferimento a una possibile pedagogia dell'immaginazione «che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, “icastica”» (Calvino, 1988, p. 92). L'esperienza insegna che questa pedagogia dell'immaginazione trova una sua potenziata applicazione proprio nei testi di Calvino grazie alla versatilità con cui l'autore intreccia le figure retoriche: il loro «volgersi con facilità in diverse direzioni» si traduce infatti in sistematicità. In altre parole, le figure retoriche nei testi di Calvino oltre a essere strumenti stilistici estremamente raffinati, si intrecciano in un sistema di significazione, un reticolo di interconnessioni che illustra il testo pervasivamente. Su questa pervasività si può innestare un sistema di esercizi sulle figure che richiama, per analogia, proprio gli esercizi di descrizione che Calvino ha propo-

6 Cfr. Quanto afferma Calvino sull'associazione di immagini: «La mente del poeta e in qualche momento decisivo la mente dello scienziato funzionano secondo un procedimento d'associazioni di immagini che è il sistema più veloce di collegare e scegliere tra le infinite forme del possibile e dell'impossibile» (Calvino, 1988, p. 91).

7 Sulla complessità del rapporto tra immagini e scrittura cfr. Cometa (2012, pp. 20-21).

sto nell'antologia per la scuola media, *La lettura*, che ha curato nel 1969⁸.

Alla fine della sezione *Osservare e descrivere* di questa antologia, l'autore sottolinea infatti come descrivere voglia dire «tentare delle approssimazioni che ci portano sempre un po' più vicino a quello che vogliamo dire, e nello stesso tempo ci lasciano sempre un po' insoddisfatti» (Calvino, 1969). Nella *Lettura* Calvino ha proposto cioè «un'idea didattica [...] tanto semplice quanto originale: s'impara a scrivere imparando a guardare» (Munari, 2020, p. 772).

2.1 Leggere il testo, vedere le figure, riflettere le parole: peculiarità ed efficacia degli esercizi sistemici sulle figure retoriche

Nella sua conferenza intitolata *Mondo scritto e mondo non scritto*, nel definire il processo di lettura, Calvino sembra invitare a operazioni di smontaggio affini a quelle di analisi non tanto delle singole figure retoriche di un testo, quanto del loro farsi sistema, in un congegno, appunto, di «regolarità, differenze, ricorrenze, singolarità, sostituzioni, ridondanze»:

[la lettura è] un processo che coinvolge mente e occhi insieme, un processo d'astrazione o meglio un'estrazione di concretezza da operazioni astratte, come il riconoscere segni distintivi, frantumare tutto ciò che vediamo in elementi minimi, ricomporli in segmenti significativi, scoprire intorno a noi regolarità, differenze, ricorrenze, singolarità, sostituzioni, ridondanze.

(Calvino, 1995, p. 1871)

Al pari di tutti i testi di Calvino, il tessuto di *Marcovaldo* è un terreno particolarmente fertile per esercizi sistematici sulle figure retoriche. Con tale termine intendo la natura progressiva dell'analisi del testo attraverso l'analisi delle figure retoriche. Inizialmente gli esercizi richiedono una riflessione sulla funzione e sull'effetto di una o più figure in un singolo segmento testuale; quindi sulla funzione e sull'effetto di una o più figure a partire dal segmento per approdare all'argomento o al tema implicato; infine una riflessione scritta sulla funzione e sull'effetto di una o più figure a partire dal segmento per approdare a tutto il testo.

8 Cfr. la recente riduzione dell'antologia a cura di Terranova e Baranelli, *Dalla favola al romanzo. La letteratura raccontata da Italo Calvino*, Mondadori, 2021.

Esercizi come questi si inscrivono in quella che Bereiter e Scardamalia (1987, p. 87) definiscono «*knowledge transforming strategy*», che richiede di adattare la conoscenza per creare nuovi contenuti⁹.

Per la loro peculiare richiesta di trasformare la conoscenza, esercizi sistemici sulle figure retoriche di un testo implicano di coordinare spiegazione, argomentazione, sintesi, e in questo senso inducono a sviluppare quella che Alamargot definisce «*expertise redactionnelle*» (Alamargot, 2018, p. 5). Secondo l'autore, per indurre gli studenti a produrre testi più elaborati e fluidi, si può o isolare una componente del processo compositivo ed esercitarla, oppure migliorare la coordinazione tra i diversi momenti del processo compositivo¹⁰ (Alamargot et al., 2010, p. 25; Alamargot & Morin-Drijbooms, 2016, p. 47).

Le riflessioni di Bereiter e Scardamalia sulla *complexity of skills* come elemento specifico della *expertise* mostrano come i concetti di complessità del processo e controllo delle parti del processo siano fondamentali (Bereiter & Scardamalia, 1986, p. 12). Nel caso degli esercizi sistemici sulle figure retoriche, lo studente-esperto deve esercitare quelle che Widdowson definisce «*procedural abilities*», ossia quelle procedure interpretative necessarie ad approfondire la comprensione del testo letterario (Widdowson, 1986, p. 136).

Gli esercizi sulle figure richiedono infatti di coordinare un processo complesso di sintesi, spiegazione e argomentazione e di esercitare uno specifico controllo dettato dal tempo a disposizione e dalla formulazione sintetica della risposta. In tal modo permettono di praticare quella che Perkins, sulla scia di Duffy & Jonassen, definisce «*performance perspective*» (Duffy & Jonassen, 1992), secondo la quale «understanding a topic of study is a matter of being able to perform in a variety of thought-demanding ways with the topic, for instance to: explain, muster evidence, find examples, generalize, apply concepts, analogize, represent in a new way» (Perkins, 1993, p. 5).

La riflessione sulle figure retoriche, inoltre, potenzia il processo di lettura.

9 Sull'interpretazione come dimensione più elevata e complessa della comprensione cfr. anche Perkins (2007).

10 Bereiter e Scardamalia (1986, p. 10), definiscono l'*expertise* «high levels of knowledge and skill that do not come about naturally but require a special and sustained investment in learning».

Secondo il modello del processo di lettura come costruzione-integrazione elaborato da Kintsch (1998, p. 963) la base del testo si forma tramite progressivi assestamenti del reticolo di significati, che può essere rappresentato in forma proposizionale oppure con un'immagine mentale, uno schema o una procedura. Questo assestamento progressivo del reticolo dei significati trova un suo potenziamento nel parallelo processo di assestamento del reticolo retorico. È come se il testo procedesse secondo un doppio reticolo: quello delle figure è il reticolo visivo¹¹.

Se infatti – come sostengono Miall e Kuiken – gli aspetti stilistici dei testi emergono dal testo inducendo nel lettore un effetto di defamiliarizzazione e il lettore reagisce emotivamente alle componenti formali dei testi, e con particolare intensità nei confronti di quelli defamiliarizzanti, che tendono a sfidare la sua cornice cognitiva (Miall & Kuiken, 1994, p. 389), il reticolo retorico si costruisce a sua volta in questa dialettica tra ciò che è familiare e ciò che è straniente, tra immagine sfocata e immagine nitida; il processo del reticolo retorico va dalla sfocatura delle immagini singole alla nitidezza delle immagini intrecciate dall'intero sistema testuale.

Le figure possono essere infatti considerate delle immagini implicate nel testo¹², o meglio delle implicature visibili¹³. Come sostiene Semino (2008, p. 10) l'utilizzo delle metafore viene spiegato non solo ricorrendo a termini come «image schemata», ma anche «scenes» (Grady, 1997) o «scenarios» (Musolf, 2004); il processo che porta alla visibilità di queste 'scene' viene iscritto nel testo dal peculiare funzionamento delle figure retoriche, legato appunto al meccanismo testuale dell'implicatura.

11 In questo senso il reticolo retorico rappresenta una sorta di dimensione implicita di quella che Caon e Spaliviero definiscono "semiosi complessa" dei testi letterari (Caon & Spaliviero 2015, p. 26), ossia l'interazione tra la parte linguistica e la componente visiva.

12 Sulla comprensione da parte dei lettori delle metafore dal punto di vista dell'immagine cfr. Gibbs e Bogdonovich (1999); sulla metafora come oggetto di inferenze su tipi complessi di implicazioni cfr. Gibbs (1999, pp. 268-270).

13 I paragoni metaforici sono, secondo Glucksberg e Keysar (1983), delle affermazioni implicite di inclusione in classi, ossia di appartenenza a nuove categorie degli oggetti dissimili, che mettono in connessione.

Secondo Sbisà (2009) l'implicatura si presenta come un alone di senso non ben definito, rispetto a cui ciascuna singola esplicitazione è in qualche modo manchevole (troppo precisa e insieme non esauriente), e può avere anch'essa, in certi casi, carattere sfumato e aperto. Se cogliere la presenza di implicature e regolarsi di conseguenza è possibile anche senza giungere a una esplicitazione, quest'ultima, tuttavia, aggiunge «la piena accessibilità e manipolabilità dell'implicito» (Sbisà, 2009). Come scrive Iser (1972, p. 281), infatti, le implicature, nel venire elaborate dal lettore, conferiscono al testo un significato molto più denso.

Il gioco che lo scrittore propone al lettore è quello di cogliere il significato implicito delle figure di cui costella il testo da un lato e, contemporaneamente, la specificità di quell'implicito rispetto al sistema del testo. Questo reticolo di significazioni implicite viene inoltre arricchito e reso denso dal fatto che la specificità dell'implicito delle figure in un testo si iscrive nella sua letterarietà, ossia nella rielaborazione delle figure attuata dallo scrittore. Secondo la teoria della metafora concettuale di Lakoff e Johnson, infatti, se la metafora come elaborazione della mente permea la nostra vita quotidiana, la creatività metaforica nasce dal processo cognitivo dell'estendere, elaborare, mettere in discussione e combinare i contenuti concettuali delle metafore stesse¹⁴ (Lakoff & Johnson, 1980). Perelman e Olbrechts-Tyteca (1966, p. 430) rilevano, d'altro canto, che la forza di un'espressione metaforica «viene contemporaneamente dalla familiarità che si ha con essa e dalla conoscenza abbastanza imprecisa dell'analogia che ne costituisce l'origine¹⁵».

Di conseguenza, l'esercizio sulle figure è contemporaneamente un esercizio sull'implicito ed un esercizio sul sistema del testo, in quanto implica un doppio livello di riflessione: che cosa significa questa figura? Che cosa significa in relazione al resto del testo? Quale il suo effetto derivante dal contesto in cui è iscritta?

14 A tal proposito Cristina Cacciari (1991, p. 218) sottolinea come le espressioni metaforiche siano il riflesso di processi cognitivi radicati nell'esperienza.

15 Sull'interazione tra parole e pensiero cfr., tra gli altri, Vygotskij (2002).

Se consideriamo, inoltre, che la metafora non risiede tanto nelle parole, quanto nelle idee (Cacciari, 1991, p. 2; Lakoff, 1991) e che dunque, come sostiene Pinker, le metafore letterarie inducono a risolvere l'incongruità di cui sono portatrici attraverso la messa a fuoco di una somiglianza inedita (Pinker, 2007, p. 264), sono quindi proprio gli aspetti metaforici della lingua a rivelare la struttura poetica della mente (Gibbs, 2005, p. 3) e, allo stesso tempo, sono le figure retoriche a fornire al lettore «instruments for establishing imaginative connections between diverse emotions, ideas, and events» (Gibbs, 1996, p. 26), ossia gli strumenti per pensare per immagini.

Le implicazioni del comprendere un testo per via immaginativa e metaforica sono davvero ricche, dato che, da un punto di vista pedagogico, si ritiene che un supporto immaginativo rappresenti un aiuto alla comprensione del testo, provocando quella che Harris definisce «absorption» (Harris, 2000, p. 342), poiché facilita la modellizzazione della situazione e la comprensione tra gli avvenimenti (Glenberg & Langston 1992, pp. 140-141; Oostendorp & Goldman, 1999, p. 85). Secondo Alamargot, inoltre, scrivere un testo a partire da un'immagine facilita il processo di pianificazione e alimenta il contenuto del testo (Alamargot *et al.*, 2011, pp. 507-508; Dansac & Alamargot, 1999, p. 90). Questo significa che lavorare sul reticolo retorico di un testo permette non solo di “pensare per immagini”, ma di “scrivere per immagini”, ossia di intensificare la scrittura grazie alla comprensione immaginativa, operando secondo quello che Turner definisce «metaphoric blend» (Turner, 2002, p. 10), ossia secondo l'operazione concettuale consistente nel «combining two mental packets of meaning – two schematic frames of knowledge or two scenarios, for example selectively and under constraints to create a third mental packet of meaning that has new, emergent meaning». Di conseguenza, lavorare sul reticolo retorico rappresenta un'opportunità di apprendimento legata a quello che Cummins definisce «*cognitive engagement*»; quest'ultimo, se massimizzato, è una garanzia, secondo Cummins, di «*academical progress*» (Cummins, 1989, p. 10).

Il processo del «metaphoric blend» viene inoltre potenziato dalle emozioni, dato che, come evidenzia Longo (2011, p. 210), la processazione di immagini

mentali implica l'attivazione di «emotional arousal¹⁶». Questo significa che leggere e scrivere attorno alle metafore potenzia il pensiero, l'immaginazione e l'emozione, che a loro volta intensificano la lettura e la scrittura¹⁷.

2.2 Pratica di esattezza e pedagogia dell'immaginazione tra i sentieri di *Marcovaldo*

Per illustrare la natura sistemica e la potenzialità degli esercizi sulle figure retoriche nel testo di *Marcovaldo* mi soffermerò su alcuni segmenti testuali particolarmente paradigmatici.

2.2.1 L'occhio di Marcovaldo e le emozioni a figure

Nel capitolo 1, intitolato *Funghi in città*, nella presentazione del protagonista attraverso il suo occhio, al lettore viene proposto un vero e proprio *mode d'emploi* del libro, un invito a uno sguardo che non scorra «sulle sabbie del deserto», ma diventi fonte di ragionamento e riflessione interiore:

Aveva questo Marcovaldo un occhio poco adatto alla vita di città: *cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti, per studiati che fossero a colpire l'attenzione*, mai fermavano il suo sguardo che pareva scorrere sulle sabbie del deserto. Invece, *una foglia che ingiallisse su un ramo, una piuma che si impigliasse ad una tegola*, non gli sfuggivano mai: non c'era *tafano sul dorso d'un cavallo, pertugio di tarlo in una tavola, buccia di fico spiacciata sul marciapiede* che Marcovaldo non notasse, e non facesse oggetto di ragionamento, scoprendo *i mutamenti della stagione, i desideri del suo animo, e le miserie della sua esistenza*¹⁸.

(*Marcovaldo*, p. 1096)

16 Sull'interazione tra metafora, emozione ed immaginazione cfr. anche Sadoski e Paivio (2001, pp. 291-292). Sulla funzione di potenziamento dell'apprendimento propria delle figure retoriche cfr. Pugh e Hicks (1997). Sul rapporto tra cognizione ed emozione cfr. Schumann (1997). Sulle aree di sovrapposibilità tra studi sulle emozioni e studi sull'immaginario letterario cfr. Tan (2000, pp. 118-125). Sull'eccellenza delle emozioni cfr. Barbero (2010, p. 32); sul potenziamento del pensiero come piacere intellettuale cfr. Balboni (2006, p. 10).

17 Sul potere euristico della metafora cfr., tra gli altri, Black (1979), Ortony (1975), Ricoeur (1975); quest'ultimo parla, a proposito della metafora, di «*heuristique de la pensée*» (1975, p. 32).

18 L'edizione di *Marcovaldo* da cui si cita il testo è quella contenuta in Calvino (1991a); il corsivo è mio.

Gli esercizi sistemici sulle figure retoriche, in questo caso, permettono di rilevare l'effetto di *illustrazione* provocato dall'intrecciarsi dell'*accumulazione* iniziale di oggetti non osservati, con gli *isocoli* che creano uno spazio armonico per lo spazio degli oggetti osservati – il ramo e la tegola – e vengono rilanciati e amplificati nella riga successiva dall'*enfasi* del posarsi dell'occhio; e a cogliere quindi come il *climax* conclusivo sottolinei l'effetto di crescente riflessione interiore provocato dall'osservazione attenta.

2.2.2 Aggettivi per vedere, figure per sentire: *Un sabato di sole, sabbia e sonno*

La sequenza tratta da *Un sabato di sole, sabbia e sonno* esemplifica il funzionamento sistemico – verrebbe da dire sinfonico – delle metafore che lo percorrono e che, una volta messe a fuoco, permettono di fruire del testo come di un congegno multimediale:

– Per i suoi reumi, – aveva detto il dottore della Mutua, – quest'estate ci vogliono delle *belle* sabbieure –. E Marcovaldo un sabato pomeriggio esplorava le rive del fiume, cercando un posto di rena *asciutta e soleggiata*. Ma dove c'era rena, il fiume *era tutto un gracchiare di catene arrugginite*; *draghe e gru* erano al lavoro: *macchine vecchie come dinosauri* che scavavano dentro il fiume e rovesciavano *enormi cucchiainate* di sabbia negli autocarri delle imprese edilizie fermi lì tra i salici. La fila dei secchi delle draghe salivano diritti e scendevano capovolti, e le gru sollevavano *sul lungo collo un gozzo da pellicano stillante gocce della nera mota del fondo*. Marcovaldo si chinava a tastare la sabbia, la schiacciava nella mano; era umida, una palta, una fanghiglia: anche là dove al sole si formava in superficie una crosta *secca e friabile*, un centimetro sotto era ancora bagnata.

(Marcovaldo, p. 1092)

2.2.3 Sinestesie tra cibo ed emozioni: *La pietanziera*

L'episodio intitolato *La pietanziera* intreccia un gioco sinestetico tra emozioni e sapori; il rilevare le figure permette di mettere a fuoco l'oscillazione del gusto tra affetti e contenitori:

Mangiando pensa: «Perché il sapore della cucina di mia moglie mi fa piacere ritrovarlo qui, e invece a casa tra le liti, i pianti, i debiti che saltano fuori a ogni discorso, non mi riesce di gustarlo?» E poi pensa: «Ora mi ricordo, questi sono gli avanzi della cena d'ieri». *E lo riprende già la scontentezza*, forse perché gli tocca di mangiare gli avanzi, *freddi e un po' irranciditi*, forse perché *l'alluminio* della pietanziera comunica un *sapore metallico* ai cibi, ma il pensiero che gli gira in capo è: «Ecco che l'idea di Domitilla riesce a guastarmi anche i desinari lontano da lei». In quella, s'accorge che è giunto quasi alla fine, *e di nuovo gli sembra che quel piatto sia qualcosa di molto ghiotto e raro*, e mangia *con entusiasmo e devozione* gli ultimi resti sul fondo della pietanziera, *quelli che più sanno di metallo*. Poi, contemplando il recipiente vuoto e unto, lo riprende di nuovo la tristezza.

(Marcovaldo, p. 1098)

2.2.4 Filtri descrittivi ne *Un viaggio con le mucche*

Ne *Un viaggio con le mucche* si trovano giustapposte la descrizione oggettiva (A) e quella soggettiva, filtrata dall'occhio e dalle emozioni di Marcovaldo (B), dei rumori della città di notte; nella seconda – in contrapposizione all'accumulazione con cui nella prima vengono inanellati i suoni come in una ghirlanda sonora – la personificazione dei suoni riflette l'effetto provocato nella mente del protagonista in ascolto. La rilevazione delle figure mette in luce la filigrana delle emozioni sottesa alla dimensione sonora:

A. I rumori della città che le notti d'estate entrano dalle finestre aperte nelle stanze di chi non può dormire per il caldo, i rumori veri della città notturna, si fanno udire quando a una cert'ora l'anonimo frastuono dei motori dirada e tace, e dal silenzio vengon fuori discreti, nitidi, graduati secondo la distanza, un passo di nottambulo, il fruscio della bici d'una guardia notturna, uno smorzato lontano schiamazzo, ed un russare dai piani di sopra, il gemito d'un malato, un vecchio pendolo che continua ogni ora a battere le ore. Finché comincia all'alba l'orchestra delle sveglie nelle case operaie, e sulle rotaie passa un tram.

(Marcovaldo, p. 1109)

B. Così una notte Marcovaldo, tra la moglie e i bambini che sudavano nel sonno, stava a occhi chiusi ad ascoltare quanto di *questo pulviscolo di esili suoni* filtrava giù dal selciato del marciapiede per le basse finestrelle, fin in fondo al suo seminterrato. Sen-

tiva il *tacco ilare e veloce* d'una donna in ritardo, la suola sfasciata del raccoglitore di mozziconi dalle irregolari soste, il *fischietto di chi si sente solo*, e ogni tanto un *rotto accozzo di parole d'un dialogo tra amici*, tanto da indovinare se parlavano di sport o di quattrini. Ma nella notte calda quei rumori perdevano ogni spicco, si sfacevano come attutiti dall'afa che ingombrava il vuoto delle vie, e pure sembravano *volersi imporre, sancire il proprio dominio su quel regno disabitato*.

(Marcovaldo, p. 1109)

2.2.5 L'allegoria del consumo tra accumulazioni e iperboli: *Marcovaldo al supermarket*

A conclusione di questo breve percorso su alcuni tratti del reticolato retorico di *Marcovaldo*, l'episodio intitolato *Marcovaldo al supermarket*, nel suo presentarsi come allegoria del consumo, è forse il segmento più paradigmatico del funzionamento sistemico delle figure nel testo¹⁹.

L'intrecciarsi di accumulazioni e di iperboli contribuisce infatti alla creazione di uno scenario distopico:

Alle sei di sera la città *cadeva in mano* dei consumatori. Per tutta la giornata il gran daffare della popolazione produttiva era il produrre: producevano beni di consumo. A una cert'ora, come per lo scatto d'un interruttore, smettevano la produzione e, via!, si buttavano tutti a consumare. Ogni giorno *una fioritura impetuosa* faceva appena in tempo a sbocciare dietro le vetrine illuminate, i rossi salami a penzolare, le torri di piatti di porcellana *a innalzarsi fino al soffitto*, i rotoli di tessuto a dispiegare drappaggi *come code di pavone*, ed ecco già irrompeva la folla consumatrice a *smantellare a rodere a palpare a far man bassa*. Una *fila ininterrotta serpeggiava* per tutti i marciapiedi e i portici, *s'allungava* attraverso le porte a vetri nei magazzini intorno *a tutti i banchi*, *mossa dalle gomitate di ognuno nelle costole di ognuno* come da continui *colpi di stantuffo*.

(Marcovaldo, p. 1146)

19 Cfr. quanto afferma a tal proposito Calvino nell'*Introduzione* al testo: «Le favole ironico-melanconiche di Marcovaldo ora si situano in margine a questa «letteratura sociologica. [...] La corsa di Marcovaldo e famiglia, sempre senza un soldo, attraverso il supermarket gremito di prodotti, è l'immagine simbolica di questa situazione».

Il brano si conclude con una sorta di rissa, con le figure etimologiche attorno a «pacchi» e «borse» e alla foresta di gambe che anticipa il perdersi dei bambini abbandonati dagli adulti in preda alla trance degli acquisti:

Consumate! e toccavano le merci e le rimettevano giù e le riprendevano e se le strap-pavano di mano; consumate! e obbligavano le pallide commesse a sciorinare sul bancone biancheria e biancheria; consumate! e i gomitoli di spago colorato giravano come trottole, i fogli di carta a fiori levavano ali starnazzanti, avvolgendo gli acquisti in pacchettini e i pacchettini in pacchetti e i pacchetti in pacchi, legati ognuno col suo nodo a fiocco. E via pacchi pacchetti pacchettini borse borsette vorticavano attorno alla cassa in un ingorgo, mani che frugavano nelle borsette cercando i borsellini e dita che frugavano nei borsellini cercando gli spiccioli, e giù in fondo in mezzo a una foresta di gambe sconosciute e falde di soprabiti i bambini non più tenuti per mano si smarrivano e piangevano.

(Marcovaldo, p. 1146)

L'intrecciarsi sistemico e versatile delle figure retoriche che percorrono il testo di *Marcovaldo* permette quindi al lettore di vedere il testo in profondità e di cogliere il reticolo di significati impliciti che lo percorrono, al contempo *illustrandolo*. Gli esercizi sistemici sulle figure retoriche funzionano da reagenti che permettono agli elementi di – letteralmente – estrinsecare le peculiarità delle loro interazioni.

3. L'esitazione permanente: diffrazioni del fantastico nel *Visconte dimezzato*

Il *Visconte dimezzato* è un paradigma particolarmente felice della potenzialità didattica sottesa alla versatilità di Calvino nel declinare in modo peculiare generi e temi.

Nel corso di Approfondimento dedicato al Doppio nella letteratura europea che ho tenuto tra il 2020 e il 2022 alla Scuola Europea di Bruxelles II per gli studenti del biennio conclusivo del ciclo secondario, il testo di Calvino figurava nella lista assieme a *La lettera U* di Tarchetti, *Dottor Jekyll e Mister Hyde* di Stevenson, *Lui* di Maupassant, *Enrico IV* e *Uno nessuno centomila* di Pirandello, *Orlando* di Virginia Woolf, *Due di due* di De Carlo, *L'uomo duplicato* di Saramago, *La metà oscura* di Stephen King.

Il romanzo di Calvino si è rivelato il più ricco e denso dal punto di vista delle implicazioni didattiche perché è stato l'unico ad offrire un'esperienza di lettura che – come vedremo nelle prossime pagine – implicasse la necessità di inscrivere la risposta al testo in una peculiare compresenza tra quella che Keith Oatley definisce «assimilazione» e quella che lo stesso autore chiama «spostamento» (Oatley, 1994, p. 57).

In altre parole, mentre tutti gli altri testi dedicati al doppio affrontati nel corso permettono sia una risposta al testo in cui il lettore, a partire da uno schema, una sorta di orizzonte d'attesa già noto, è incuriosito e indotto a desiderare di completare l'esperienza della corrispondenza tra schema e opera e a provare il sollievo della "soluzione" (assimilazione); sia, a un livello di maggior approfondimento, una risposta di accomodamento, ossia, con Oatley, la necessità, per il lettore, di creare schemi nuovi, a partire dalla discrepanza tra aspettative e testo, il *Visconte dimezzato*, per la sua peculiare struttura, non permette l'assimilazione e richiede una sorta di accomodamento potenziato, che si iscrive proprio nell'impossibilità dell'assimilazione. Se infatti tutti gli altri testi permettono al lettore o un'esperienza narrativa del doppio o un'esperienza allegorica di riflessione, il meccanismo testuale del *Visconte dimezzato* implica entrambe le esperienze, facendo sì che la seconda venga enfatizzata dalla *soluzione* della prima.

Nella *Postfazione ai Nostri antenati* del 1960 (cfr. Calvino, 1991b) Calvino scrive che l'inverosimiglianza e lo svolgersi in epoche lontane e in paesi immaginari sono tratti condivisi dai tre romanzi, che declinano rispettivamente la «conquista dell'essere», «l'aspirazione a essere completamente», «la proposta di una realizzazione di sé non individualistica attraverso la fedeltà a un'autodeterminazione individuale» (Calvino, 1991a, p. 1229).

Al cuore del *Visconte dimezzato* c'è infatti una metafora di uso comune, quella dell'essere divisi a metà, il cui *focus* viene trasformato in narrazione²⁰.

20 Secondo Claudio Milanini (1990, pp. 39-40) «rimane abbastanza eccezionale il capovolgimento operato da Calvino nei confronti del parlar figurato quotidiano, lo sviluppo a misura di tropi banali. A questo livello l'allegoria può essere considerata come un antitropo, instaura subito una distanza ironica, induce il lettore a riflettere sugli usi creativi del linguaggio».

Ma proprio questo trasformare l'essere divisi a metà nel protagonista e nel tema di un romanzo (Calvino, 1991a, p. 1211), comporta la natura continua della metafora e il suo slittamento verso l'allegoria, rivelando – come ci insegna Quintiliano (Todorov, 1977, p. 67) – l'intenzione di parlare anche di qualcosa di diverso dall'oggetto originario dell'enunciato.

Il fantastico, secondo Todorov, è legato ad un uso peculiare del discorso figurato (Todorov, 1977, p. 80) e il soprannaturale deriva spesso dal fatto di prendere alla lettera il senso figurato di una determinata espressione. Il fantastico, inoltre, è fondato essenzialmente su un'esitazione del lettore – un lettore che si identifica con il personaggio principale – circa la natura di un avvenimento strano (Todorov, 1977, p. 80). L'esitazione può risolversi perché si ammette che l'evento appartiene alla realtà, oppure perché si decide che è frutto dell'immaginazione o risultato di un'illusione (Todorov, 1977, p. 161).

Anche il sistema discorsivo del *Visconte dimezzato* genera una peculiare esitazione nel lettore, che viene infatti indotto a interrogarsi non tanto sulla natura dello sdoppiamento di Medardo – il protagonista del racconto – quanto sulla qualità dell'adesione all'una o all'altra delle sue parti, o meglio, sull'impossibilità di aderire al senso di essere solo buoni o solo cattivi, causata dall'insensatezza evidente delle azioni del Gramo e dall'insensatezza paradossale delle azioni compiute dal Buono.

Il lettore si trova quindi ad esitare tra un'adesione ironica – effetto narrativo delle pretese del Gramo e del Buono di essere ineccepibili nella loro natura dimidiata – e un'adesione allegorica, effetto dell'esperienza della lacerazione come «modo di essere», come «approfondimento ostinato di ciò che si è²¹» (Calvino, 1991a, p. 1213).

In altre parole, la lettura del *Visconte dimezzato* si offre come un duplice percorso: da un lato lungo i sentieri narrativi delle azioni del Gramo e del Buono, i cui effetti nefasti sono riflessi dai personaggi che si interfacciano con loro (tra tutti Pamela); dall'altro lungo il sentiero della metafora filata, ossia dell'allego-

21 Secondo Todorov (1977, p. 73) «un terzo grado dell'indebolimento dell'allegoria lo si trova nel racconto in cui il lettore giunge fino al punto di esitare tra interpretazione allegorica e lettura letterale. Niente, nel testo, indica il senso allegorico e ciò nonostante tale senso resta possibile».

ria, che comporta un processo di riflessione accentuato dall'esitazione propria del lettore consapevole²².

Lo studente che affronta la lettura del *Visconte dimezzato* a livello di scuola secondaria può fare esperienza delle avventure del Gramo e del Buono come di una sorta di anti-fiaba, in cui entrambi i protagonisti non riescono a suscitare l'adesione che solitamente è loro dedicata nelle fiabe, ma – proprio per il loro essere la metà di un tutto perduto – nemmeno l'adesione suscitata dalla ricchezza dei personaggi romanzeschi. Il sentiero narrativo del *Visconte dimezzato*, in altre parole, frustra il lettore che non si ferma alla dimensione del meraviglioso (Todorov, 1971, p. 55), ma che al contempo non riesce a provare l'empatia solitamente sottesa alla relazione con i personaggi romanzeschi.

La peculiarità dell'esperienza di lettura del *Visconte dimezzato* si iscrive cioè nell'impossibilità di esperire sia quella che Hans Robert Jauss definisce «identificazione simpatetica» (identificazione nei confronti di un personaggio ordinario), poiché il Gramo e il Buono non sono personaggi ordinari, essendo personaggi a metà; sia l'«identificazione ammirativa, cioè l'identificazione nei confronti di un personaggio eroe (Jauss, 1974, p. 290), dato che l'essere divisi rende entrambi degli antieroi.

L'esitazione del lettore è legata, nel fantastico, al tempo del racconto, nel senso che se si conosce fin dall'inizio la fine, tutto il gioco ne risulta falsato. La peculiare esitazione inscritta nel *Visconte dimezzato* comporta il fatto di non poter essere risolta nell'epilogo, ossia il tempo del racconto serve a fondarla, ma a processo di lettura ultimato l'acquisizione del lettore è sottesa proprio al permanere dell'esitazione stessa.

Nella cornice finale del *Visconte Dimezzato*, contenuta nel capitolo 10, il testo contiene informazioni importanti per il lettore relativamente a questa esitazione e alla *soluzione* del racconto.

3.1 Ricominciare dalla fine: la doppia soluzione del *Visconte dimezzato*

Nel *Visconte dimezzato* il narratore si palesa testimone della vicenda narrata

22 Secondo Paul De Man (1986, p. 222) «l'allegoria è diacronica, si esplica cioè in una successione narrativa capace di generare la durata necessaria al processo di demistificazione».

solo all'inizio del capitolo 3 quando inizia a raccontare del ritorno a Terralba dello zio protagonista diviso in due quando lui aveva 8 anni. Nei capitoli 1 e 2 il narratore racconta vicende di cui non è stato spettatore – la guerra contro i Turchi e l'arrivo in Boemia dello zio Medardo, che verrà diviso in due da una cannonata. In altre parole, oggetto del racconto nei capitoli 1 e 2 è un evento meraviglioso – la divisione in due del protagonista – i cui effetti, seppur percepiti come orrorosi («mio zio apparve orrendamente mutilato»), vengono normalizzati dalla perizia dei dottori che salvano lo zio non tanto ricostruendolo, quanto aggiustandone il dimezzamento.

Dal capitolo 3 al capitolo 10 oggetto del racconto del narratore sono gli effetti del ritorno a Terralba prima del Gramo, ossia la parte cattiva del Visconte, e poi del Buono. Questi effetti suscitano la perplessità e lo scontento della comunità.

Nella parte conclusiva del capitolo finale si iscrive una sorta di cornice dimezzata, in cui il narratore separa gli effetti che la soluzione finale del racconto – ossia l'intervento unificatore del dottor Trelawney sulle due metà del Visconte agonizzanti dopo il duello finale – ha avuto sulla comunità di Terralba da quelli che ha avuto su di sé.

Da un lato, racconta il narratore, il parziale lieto fine della fiaba è garantito dal diventare «ben saggio»²³ di Medardo (per quanto questa saggezza venga solo presunta nelle parole del nipote) e dal fatto che personaggi come il dottor Trelawney e Pietrochiodo inizino a dedicare i loro talenti a fini benefici per la comunità, la cui vita migliora, pur senza mutamenti straordinari. Dall'altro il narratore palesa come gli effetti su di sé della soluzione della vicenda narrata siano stati inefficaci:

Io invece, in mezzo a tanto fervore d'interesse, mi sentivo sempre più triste e manchevole. *Alle volte uno si crede incompleto ed è soltanto giovane.*

Ero giunto sulle soglie dell'adolescenza e ancora mi nascondevo tra le radici dei grandi alberi del bosco a raccontarmi storie.

(*Visconte dimezzato*, p. 444)

23 L'edizione del *Visconte dimezzato* è quella contenuta in Calvino (1991a); i corsivi sono miei.

La duplice *soluzione* del racconto produce in tal modo un effetto anche squisitamente etico-performativo, ove con performativo intendo capace di produrre una reazione non solo estetico-cognitiva, ma anche morale (Miller, 2005, pp. 1-2). L'effetto del *Visconte dimezzato* è infatti anche quello di allenare i giovani lettori, i giovani studenti, a una pratica nuova: la consapevolezza della lacerazione, da un lato, e – al contempo – l'aspirazione alla completezza come consapevolezza della tensione permanente e insolubile tra queste due dimensioni dall'altro (Calvino, 1991a, p. 1213). La soluzione, in altre parole, può essere solo narrativa, e avvenire come adesione al meraviglioso: lo zio è stato diviso in due; lo zio viene ricostruito. Ma l'incertezza che ha dato vita al peculiare fantastico del *Visconte dimezzato* – inscritto nell'oscillazione tra l'adesione al Buono e l'adesione al Gramo come allegorie dell'essere divisi –, permane oltre la storia. La storia dello zio si risolve in una fiaba senza idillio, ma la lacerazione del narratore permane, perché essere giovani – ed essere umani – è essere divisi, e la riunione delle due parti può avvenire solo come accettazione ed esperienza della loro diversità, della loro conflittualità, del loro convivere ricostruito, della saggezza, sempre parziale, che nasce dalla sofferenza.

3.2 Tra fiaba impossibile e saggezza di sé: il sentiero del lettore del *Visconte dimezzato* verso l'idillio mancato

Per esemplificare la filigrana retorica sottesa alla tensione tra la soluzione proposta dalla fabula e l'impossibilità di soluzione sancita dalla cornice finale è utile percorrere uno dei sentieri più paradigmatici di questa tensione, quello del matrimonio del protagonista con Pamela. Nel percorrere il testo si intende al contempo mettere a fuoco come esercizi di analisi – tra cui, di nuovo, quelli sistemici dedicati alle figure retoriche – finalizzati a far emergere la peculiare tramatura con cui il fantastico permea il testo permettano di sondarne la profondità e di potenziarne il suo raffinato meccanismo di significazione.

Dal romanzo ellenistico alla fiaba, il matrimonio finale gioca un ruolo di topos privilegiato per suggellare la soluzione della vicenda. Nel *Visconte dimezzato* il matrimonio di Pamela con il Buono, che avviene solo perché il Gramo arriva in ritardo in Chiesa, è l'evento precursore del duello, a segnalare che nemmeno il caso (appunto il ritardo) può sostituirsi al merito o al sentimento per dirimere una situazione senza soluzione.

Nel segmento testuale dedicato ai preparativi per le nozze si rivela efficace rilevare il gioco retorico di antitesi tra *tutto* (“*tutta Terralba*”, “*lustrando e ornando tutto*”) e *i due* matrimoni possibili, tra l’eleganza del Visconte (*abito di velluto, gran sbuffo*) e la semplicità del vagabondo (*rattoppare il gomito e il ginocchio*), che provocano un effetto straniante sotteso al contrasto tra le cerimonie imminenti e l’incertezza relativa allo sposo:

Tutta Terralba fu sossopra, quando si seppe che Pamela si sposava. Chi diceva che sposava l’uno, chi diceva l’altro. I genitori di lei pareva facessero apposta per imbrogliar le idee. Certo, al castello stavano lustrando e ornando tutto come per una gran festa. E il visconte s’era fatto fare un abito di velluto nero con un grande sbuffo alla manica e un altro alla braca. Ma anche il vagabondo aveva fatto strigliare il povero mulo e s’era fatto rattoppare il gomito e il ginocchio. A ogni buon conto, in chiesa lucidarono tutti i candelieri.

(*Visconte dimezzato*, p. 439)

La vestizione della sposa – altro passaggio cruciale che dovrebbe enfatizzare la solennità e la rilevanza delle nozze – segnala nel *Visconte dimezzato* una realtà rovesciata; l’*ekfrasis* che percorre il quadretto della vestizione è giocata nel testo sul rovesciamento del topos: il velo di Pamela si strappa tra i rami, lo strascico lunghissimo si infittisce di aghi e ricci, la prova del corteo nuziale finisce in una sorta di pantomima circense:

Pamela disse che non avrebbe lasciato il bosco che al momento del corteo nuziale. Io facevo le commissioni per il corredo. Si cucì un vestito bianco con il velo e lo strascico lunghissimo e si fece corona e cintura di spighe di lavanda. Poiché di velo le avanzava ancora qualche metro, fece una veste da sposa per la capra e una veste da sposa anche per l’anatra, e corse così per il bosco, seguita dalle bestie, finché il velo non si strappò tutto tra i rami, e lo strascico non raccolse tutti gli aghi di pino e i ricci di castagne che seccavano per i sentieri.

(*Visconte dimezzato*, p. 439)

In altre parole, all’immagine topica della vestizione della sposa, Calvino sovrappone quella di una sposa che non riesce a corrispondere all’immaginario fiabesco, pur tentando inizialmente di corrispondervi; all’immagine della spo-

sa in attesa dello sposo che l'ha scelta, Calvino sovrappone infatti l'immagine della sposa che non solo si è proposta a due sposi possibili, ma si ritrova a non controllare più la situazione:

Ma la notte prima del matrimonio era pensierosa e un po' spaurita. Seduta in cima a una collinetta *senz'alberi*, con lo strascico avvolto attorno ai piedi, la *coroncina di lavanda di sghimbescio*, poggiava il mento su una mano e guardava i boschi intorno sospirando. Io ero sempre con lei perché dovevo fare da paggetto, insieme a Esaù che però non si faceva mai vedere.

- Chi sposerai, Pamela? - le chiesi.

- Non so, - lei disse, - non so proprio che succederà. Andrà bene? Andrà male?

(*Visconte dimezzato*, pp. 439-440)

Anche la notte di attesa dei due pretendenti si trasforma in uno spettacolo che questa volta accomuna i due in movimenti inconsulti e in spostamenti senza meta, in cui sono gli animali a scandire differenze di ritmi, velocità, differenze; gli isocoli diventano gli strumenti per illustrare un parallelismo e uno sdoppiamento solo apparenti:

Dai boschi si levava ora una specie di grido gutturale, ora un sospiro. Erano i due pretendenti dimezzati, che in preda all'eccitazione della vigilia vagavano per anfratti e dirupi del bosco, avvolti nei neri mantelli, *l'uno sul suo magro cavallo, l'altro sul suo mulo spelacchiato*, e mugghiavano e sospiravano *tutti presi* nelle loro ansiose fantasticherie. E il cavallo saltava *per balze e frane*, il mulo s'arrampicava *per pendii e versanti*, senza che mai i due cavalieri s'incontrassero.

(*Visconte dimezzato*, p. 440)

La prosaica, apparente conclusione viene affidata nel testo all'azzopparsi del cavallo, quindi, implicitamente, all'eccessiva veemenza del Gramo; ma il fatto che solo il Buono riesca ad arrivare puntuale in chiesa non provoca nessuna esultanza, piuttosto una sorta di delusione rispetto a una soluzione narrativa inadeguata:

Finché, all'alba, *il cavallo spinto al galoppo* non si azzoppò giù per un burrone; e il *Gramo non poté arrivare in tempo alle nozze*. Il mulo invece andava *piano e sano*, e

il Buono arrivò puntuale in chiesa, proprio mentre giungeva la sposa con lo strascico sorretto da me e da Esaù che si faceva trascinare. A veder arrivare come sposo *soltanto* il Buono che s'appoggiava alla sua stampella, la folla rimase un po' delusa.

(*Visconte dimezzato*, p. 440)

L'avversativa con cui viene annunciata la celebrazione del matrimonio sottolinea come essa avvenga *nonostante* la presenza di un solo pretendente, non grazie alla sua unicità; la *precursio*²⁴ che intesse la narrazione rivela una sorta di fretta nel sorvolare un evento che ha perso la sua rilevanza:

Ma il matrimonio fu regolarmente celebrato, gli sposi dissero sì e si scambiarono l'anello, e il prete disse: - Medardo di Terralba e Pamela Marcolfi, io vi congiungo in matrimonio.

(*Visconte dimezzato*, p. 440)

L'arrivo in chiesa del Gramo che pretende di essere lui Medardo e di essere quindi il legittimo sposo suggella il passaggio al duello finale, in cui le ferite dell'uno e dell'altro renderanno necessario e possibile il ricucire insieme le due parti.

La versatilità della narrativa di Calvino fa quindi delle sue opere un terreno estremamente ricco di esperienze di apprendimento, in cui gli studenti fanno pratica, al contempo, del suo saper fondere l'immaginazione con la realtà, del suo saper costruire dei «réseaux à entrées multiples», dello *charme* «du développement» che percorre le sue opere, [...] «comme un équation que se développe bien et infiniment» (Barthes, 1962, p. 9).

L'apprendimento, nei testi di Calvino, si fa al contempo pratica di esistenza, grazie a quella che Barthes invita a chiamare – attraverso una parola del XVIII secolo – «une sensibilité»:

On pourrait dire aussi une humanité, je dirai presque une bonté, si le mot n'était pas trop lourd à porter: c'est-à-dire qu'il y a, à tout instant, dans les notations, une ironie

24 Nella definizione di Bice Mortara Garavelli (1988, p. 52) «la *precursio* è un racconto che corre veloce».

qui n'est jamais blessante, jamais aggressive, une distance, une sourire, une sympathie. Une sorte de charme tendre, de charme élégant. La sensibilité réunie avec une sorte di vide.

(Barthes, 1962, p. 10)

Una narrativa – quella di Calvino – intrisa di uno *charme* tenero ed elegante per un adolescente sempre più «fragile e spavaldo» (Pietropolli Charmet, 2010), sempre più «preso nella rete» (Simone, 2012), a cui lo scrittore è in grado di offrire pagine straordinarie, che raccontano «la complexité des rapports humains, la façon dont le sujet souffre de son image au milieu des autres, aver un raffinement extraordinaire» (Barthes, 1962, p. 10).

Bibliografia

- Alamargot, D. (2011). What Makes a Skilled Writer? Working Memory and Audience Awareness during Text Composition. *Learning and individual differences*, 5, 505-516.
- Alamargot, D. (2018). *Comment emmener les élèves à produire des textes*. CNESCO.
- Alamargot, D., & Dansac, C. (1999). Accessing referential information during text composition: When and why? In M. Torrance & D. Galbraith (A cura di), *Knowing what to write: Cognitive processes in the generation, selection and development of ideas during text production* (pp. 79-97). Amsterdam University Press.
- Alamargot, D., Morin, M. F., & Drijbooms, E. (2017). Planificateur ou formuleur? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 e de CM2. *Pratiques*, 173-174, 1-18.
- Barthes, R. (1962). *La mécanique du charme*. In I. Calvino, *Le chevalier inexistant*. Seuil.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Black, M. (1979). How Metaphors Work. *Critical Inquiry*, 1, 131-143.

- Cacciari, C. (1991). *La metafora: da evento del linguaggio a struttura del pensiero*. Cortina.
- Calvino, I. (1966). Presentazione 1966 all'edizione scolastica di "Marcovaldo". In Id., *Romanzi e racconti* (vol. I) (pp. 1234-1239). Mondadori.
- Calvino, I. (1971). Prime conclusioni. *Rendiconti*, 22-23, 243-245.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane*. Garzanti.
- Calvino, I. (1991a). *Romanzi e racconti* (vol. I). Mondadori.
- Calvino, I. (1991b). Introduzione inedita 1960 ai "Nostri antenati". In M. Barenghi & B. Falchetto (A cura di), *Romanzi e racconti*. Mondadori.
- Calvino, I. (1999). *Saggi 1945-1985*. Mondadori.
- Calvino, I. (2002). *Mondo scritto e mondo non scritto*. Mondadori.
- Calvino, I., & Salinari, C. (1969). *La lettura. Antologia per la scuola media*. Zanichelli.
- Cometa, M. (2012). *La scrittura delle immagini*. Raffaello Cortina.
- Corti, M. (1985). Intervista a Italo Calvino. *Autografo*, 2.6, 47-53.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 199-205.
- De Man, P. (1986). *Blindness and Insight, Essays in the Rhetoric on Contemporary Criticism*. Methuen.
- Gibbs, R. (1996). Metaphor as a Constraint on Text Understanding. In B. Britton & A. Graesser (A cura di), *Models of Understanding Text*. LEA Mahwah.
- Gibbs, R. (2005). *La poetica della mente*. Sette Città.
- Gibbs, R., & Bogdanovich, P. (1999). Mental Imagery in Interpreting Poetic Metaphor. *Metaphor and Symbol*, 1, 37-44.

- Glenberg, A., & Langston, W. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, 2, 129-151.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding Figurative Language. From Metaphors to Idiom*. Oxford University Press.
- Glucksberg, S., & Boaz, K. (1993). How metaphor works. In A. Ortony (A cura di), *Metaphor and Thought* (pp. 404-424). Cambridge University Press.
- Grady, J. (1997). *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. University of California.
- Jonassen, D., & Duffy, T. (1992). *Constructivism: New Implications for Instructional Technology*. LEA Erlbaum Publishers.
- Hamon, P. (2008). *La letteratura, la linea, il punto il piano*. In R. Coglitore (A cura di), *Cultura visuale* (pp. 63-79). Duepunti.
- Harris, P. (2000). *The work of the imagination*. Blackwell.
- Iser, W. (1972). The reading process: a phenomenological approach. *New Literary History*, 279-289.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2006). Pleasure Reading. *Young learners, Spring Issue*, 2-4.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Bompiani.
- Longo, G. (2011). *Cognizione ed emozione. Processi di interpretazione del testo letterario dalle neuroscienze cognitive all'educazione emotiva*. Pensa Multimedia.
- Miall, D., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, Defamiliarization, and Affect Response to Literary Stories. *Poetics*, 389-407.
- Milanini, C. (1990). *L'utopia discontinua. Saggio su Calvino*. Garzanti.

- Miller, H. (1995). *Literature as conduct*. Fordham University Press.
- Mortara Garavelli, B. (1988). *Manuale di retorica*. Bompiani.
- Oatley, K. (1994). A Taxonomy of the Emotions of Literary Response and a Theory of identification in fictional narratives. *Poetics*, 1-2, 53-74.
- Oostendorp H., & Goldman, S. (1999). *The construction of mental representations during reading*. Lawrence Erlbaum.
- Ortony, A. (1975). Why Metaphors are necessary and not just nice. *Educational Theory*, 1, 45-53.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1963). *Trattato dell'argomentazione*. Einaudi.
- Perkins, D. (1993). Teaching for understanding. *The professional journal of the American Federation of Teachers*, 3, 8-35.
- Perkins, D. (2007). *Making learning whole*. Jossey-Bass.
- Pietropolli Charmet, G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza.
- Pinker, S. (2007). *The stuff of Thought. Language as a window into human nature*. Penguin.
- Pugh, S., & Hicks, M. (1997). *Metaphorical ways of Knowing. The Imaginative Nature of Thought and Expressions*. National Council of Teachers of English.
- Ricoeur, P. (1975), *La métaphore vive*. Seuil.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and Text. A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. Erlbaum.
- Sbisà, M. (2009). L'implicito: forme e funzioni. In *Enciclopedia Treccani*.
https://www.treccani.it/enciclopedia/l-implicito-forme-e-funzioni_%28XXI-Secolo%29/
- Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge University Press.

- Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Garzanti.
- Todorov, T. (1977). *La letteratura fantastica*. Garzanti.
- Todorov, T. (1978). *Symbolisme et interprétation*. Seuil.
- Treccani (2023). Versatile. In *Vocabolario on line*. <https://www.treccani.it/vocabolario/versatile/>
- Turner, M. (2002). The Cognitive Study of Art, Language and Literature. *Poetics Today*, 1, 9-20.
- Vygotsky, L. (2002). *Pensiero e linguaggio*. Giunti.
- Widdowson, H. (1986). The Untrodden Ways. In C. Brumfit & R. Carter (A cura di), *Literature and Language Teaching* (pp. 133-140). Oxford University Press.
- Zaccaro, V. (2010). *Andar per tracce. Percorsi di lettura su Italo Calvino*. Pensa-Multimedia.