

Educazione letteraria per l'educazione linguistica. Una lettura orientata del *Marcovaldo* di Calvino

Literary education for language education.
An oriented reading of Calvino's *Marcovaldo*

Alessandro Turano

Dirigente scolastico - Istituto comprensivo Cariatì (Cosenza)

✉ turanoalessandro@yahoo.it

Riassunto / Il presente contributo si propone di presentare un'attività didattica di lettura del *Marcovaldo* di Italo Calvino, destinata al primo biennio di un liceo classico e orientata all'analisi delle strutture linguistico-retoriche più frequentate dall'autore. Il quadro teorico che ne sostiene l'impianto poggia sull'argomento della reciproca interazione tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica. Sul versante operativo, l'intento è di fornire un modello replicabile che guardi alla lettura di un testo letterario come a un'occasione privilegiata per rafforzare la capacità di uso della lingua, non disgiunta dalla consapevolezza della sua estrema flessibilità e duttilità.

Parole chiave: educazione linguistica; lettura; analisi del testo; lingua letteraria.

Abstract / This contribution aims to present a didactic reading activity of Italo Calvino's *Marcovaldo*, intended for the first two years of high school (grammar school) and oriented towards the analysis of the author's most popular linguistic-rhetorical structures. The theoretical framework that supports these structures lies on the reciprocal interaction between literary education and linguistic education. On the operational side, the intent is to provide a replicable operating model that looks at the reading of a literary text as a privileged opportunity to strengthen the ability of language use – without separating it from the awareness of its extreme flexibility and ductility.

Keywords: language education; reading; text analysis; literary language.

© 2023 Alessandro Turano. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.altascuola.it). 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/).

1. Introduzione

Il presente contributo, attraverso la trasposizione didattica che verrà descritta di seguito, vuole sostenere l'utilità del testo letterario nell'affrontare alcune questioni inerenti alla didattica della riflessione sulla lingua troppo spesso sottovalutate nelle pratiche d'insegnamento a scuola: mi riferisco, nello specifico, agli ambiti del lessico e della retorica, unità di apprendimento strategiche per lo sviluppo di competenze linguistiche replicabili.

Il lavoro vuole dimostrare come l'educazione letteraria, con il suo vario repertorio di testi autentici, può di fatto rappresentare un utile strumento per l'insegnamento della lingua oltre che essere una buona motivazione allo studio di quest'ultima, a patto però che il testo da indagare risulti attrattivo per l'apprendente di modo da favorirne la curiosità, il coinvolgimento, l'interscambio sociale e la soddisfazione emotiva. Solo così l'educazione linguistica e l'educazione letteraria, d'abitudine divise nella pratica didattica, possono far convergere le loro direttrici.

Perché ciò si realizzi è necessario che l'insegnante strutturi un ambiente di apprendimento che tenga conto della tipologia di allievi, del loro livello linguistico e culturale, delle loro abilità e conoscenze e del loro grado di motivazione e interesse per il testo letterario, oltre che degli obiettivi di apprendimento specificamente previsti dalle indicazioni ministeriali.

L'esperienza didattica qui in esame è stata pensata per una classe seconda del primo biennio di un percorso liceale a indirizzo classico. Il modulo – qui inteso nei termini di percorso tematico organico, in grado di assolvere specifiche funzioni e far perseguire precisi traguardi (Diadori, Palermo & Troncarelli, 2009, p. 216) – si concentra sull'analisi di passi scelti dal *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città* di Italo Calvino. Obiettivo generale del percorso è di fornire ai discenti, attraverso il vivo della pratica testuale, una batteria di strumenti, concettuali e d'interpretazione, indispensabili a ogni altro approccio riflesso alla lingua. Gli apprendenti, studiando più in prossimità il lessico e le strutture stilistico-retoriche di luoghi esemplari dei racconti selezionati, hanno anzitutto la possibilità di acquisire la padronanza dell'*abilità di lettura* di testi letterari, che consiste nell'identificare le marche specifiche di letterarietà. Inoltre, per quanto 'riflettere' sia per natura distinto dal 'fare', l'osservazione riflessa degli

scarti linguistici ricorrenti nel testo letterario (in termini morfosintattici, lessicali e testuali) contribuisce indubbiamente a una migliore padronanza della lingua (Colombo, 1997, p. 53), non soltanto ricettiva (leggere e ascoltare) ma anche produttiva (parlare e scrivere) e integrata (dialogare, parafrasare, tradurre), essenziale sia per la fruizione di testi letterari che per lo svolgimento di attività di produzione scritta da parte degli studenti: può ad esempio, tra le altre cose, favorire nell'allievo una certa flessibilità ideativa nell'uso di termini o di espressioni, così rafforzando lo sviluppo di competenze comunicative sia nella lingua d'uso che in quella letteraria.

L'approccio metodologico scelto per lo sviluppo del percorso è quello socio-costruttivista, secondo il quale la conoscenza è il risultato «di un processo di co-costruzione che sostiene la centralità dei contesti sociali dove ha luogo l'apprendimento. Il coinvolgimento degli altri crea opportunità affinché gli studenti valutino e raffinino le proprie conoscenze, come effetto delle esposizioni altrui e della partecipazione alla creazione di un sapere condiviso» (Santrock, 2021, p. 316).

Nello stato di crisi in cui versa l'educazione letteraria¹, condividere il piacere della lettura con gli studenti è di fatto divenuto sempre più «una conquista faticosa, non un dato di partenza su cui poter contare» (Luperini, 2002, p. 208). Si è ritenuto dunque necessario sperimentare un approccio e una metodologia didattica centrati *in primis* sul fattore motivazionale dello studente allo studio della letteratura. Il modello sociocostruttivista, fondandosi sulla cooperazione tra pari per la negoziazione dei risultati di apprendimento, consente infatti di far leva sulla cosiddetta motivazione «intrinseca», che si attiva quando l'insegnante riesce a creare contesti in cui interesse e piacere per l'apprendimento sono provati in modo autonomo da parte dello studente².

Nelle attività descritte hanno così trovato spazio momenti in cui l'insegnante, con la sua mediazione discreta, ha permesso agli apprendenti di ri-costruire, da sé stessi, le componenti immaginative e d'interpretazione legate ai segni della lingua.

1 Cfr. Balboni (2004) e Rigo (2014).

2 Cfr. Caon (2010).

La lettura del testo, il più delle volte condotta pariteticamente dall'insegnante e dai discenti ad alta voce, è stata solitamente preceduta da un *brainstorming* su particolari campi semantici e/o espedienti retorici che si sarebbero incontrati nei vari brani e dall'esplicitazione ed esplorazione di alcune parole chiave, attorno alle quali si sarebbero poi sviluppate la comprensione, l'interpretazione e la discussione in relazione al testo.

In un primo tempo, lo svolgimento del compito è stato guidato da una strategia di lettura *esplorativa/orientativa*, una modalità molto veloce che ha previsto la lettura di porzioni date di testo evidenziate graficamente. In un secondo momento, la lettura delle sequenze narrative scelte è stata *intensiva/analitica*, appuntandosi l'interesse dei discenti sulla struttura, la forma e lo stile del testo. In quest'ultimo caso, è stato necessario sostenere le abilità interpretative e di valutazione anche attraverso l'integrazione di informazioni di contesto (con il richiamo, ad esempio, alle tassonomie retoriche e all'immaginario poetico dell'autore). Ci si è mossi, in particolare, nella direzione di sollecitare negli studenti la curiosità per le scelte lessicali e i giochi di accumulazione, e sondarne poi i livelli inferenziali di comprensione.

Alla fine delle letture, di solito, è stato effettuato un reimpiego creativo di ciò che si era appreso, attraverso attività di produzione scritta e orale a partire dal testo stesso. Nel primo caso, sono state proposte agli studenti attività varie di riscritture dei testi e manipolazione degli stessi, in modo da alterarli e chiederne una correzione nei punti in cui coerenza e coesione risultavano compromessi. Nel secondo caso, lavorando sulla connessione parola-immagine si è chiesto ai discenti di descriverne i significati e argomentarne l'interpretazione.

2. Fare educazione linguistica con Italo Calvino

Svariate sono le ragioni che fanno di Calvino un'utilissima risorsa didattica per il docente di italiano. Per il tema che qui ci occupa, e senza voler procludere su argomenti noti e ampiamente indagati dalla critica letteraria, la scelta di Calvino si motiva per lo stile semplice della sua produzione narrativa, dove per *stile semplice* intendo quello con cui si definisce

un tipo di prosa narrativa in cui è dominante l'orientamento verso una lingua media e colloquiale, la cui "naturalità" comunicativa determina una riduzione della centralità estetica della parola e, contemporaneamente, un incremento della finzione dell'aspetto eteronomo del linguaggio e dei suoi tratti denotativi (descrittivi, referenziali, oggettivi)

(Testa, 1997, p. 6)

al centro del quale sta il parlato-scritto, ovvero, come lo descrive Giovanni Nencioni, «la mimesi letteraria del registro orale della lingua» (Nencioni, 1976, p. 175).

Lo stile semplice di Calvino si accompagna a una lingua concreta e precisa, viva «d'una pienezza esistenziale che diventa espressione» (Calvino, 1995, p. 155), che ha i caratteri di esattezza, rapidità, economia e ritmo necessari a dare visibilità ai risultati dell'osservazione del mondo.

Le istanze di nitidezza e precisione linguistiche – qua e là emergenti nei saggi di Calvino sulla lingua³ ed evidenti quasi dappertutto nella sua produzione narrativa – divengono interessanti quando la prosa dell'autore è utilizzata come materiale esemplare per il potenziamento e l'«attivazione della creatività linguistica» (Lavinio, 1990, p. 50) in un curriculum di italiano pensato per il primo biennio del liceo.

2.1 Perché leggere *Marcovaldo*

L'opera scelta quale testo-guida del percorso didattico, il *Marcovaldo* di Italo Calvino, ha tutte le caratteristiche formali adatte ai nostri scopi: *in primis* la brevità dei racconti-novella, poi anche il respiro contemporaneo delle tematiche, utile spunto per riflessioni interdisciplinari che facilmente invitano l'insegnante di italiano a sollecitare, all'occorrenza, la collaborazione di colleghi di

3 Così, ad esempio, in *Una pietra sopra* Calvino scrive: «Il mio ideale linguistico è un italiano che sia il più possibile *concreto* e il più possibile *preciso*. Il nemico da battere è la tendenza degli italiani a usare espressioni *astratte* e *generiche*. Per svilupparsi come lingua *concreta* e *precisa* l'italiano avrebbe possibilità che molte altre lingue non hanno. Ma la necrosi che tende a farne un tessuto verbale in cui non si vede e non si tocca nulla lo sta cancellando dal numero delle lingue che possono sperare di sopravvivere ai grandi cataclismi linguistici dei prossimi secoli» (Calvino, 1980, p. 121).

altre discipline per affrontare temi che esulano dalle sue specifiche competenze (penso, ad esempio, al tema dell'ecologia, centrale in ogni racconto della raccolta).

Inoltre, per la sua trama fiabesca e divertente è un'opera che si lascia molto apprezzare dai giovani lettori. Il protagonista, Marcovaldo, è figura ingenua e un po' buffa. Così lo descrive Calvino nella prefazione all'edizione scolastica del 1966:

Le caratteristiche del protagonista sono appena accennate: è un animo semplice, è padre di famiglia numerosa, lavora come manovale o uomo di fatica in una ditta, è l'ultima incarnazione di una serie di candidi eroi poveri-diavoli alla Charlie Chaplin, con questa particolarità: di essere un «Uomo di Natura», un «Buon Selvaggio» esiliato nella città industriale. [...]

(Calvino, 2022, pp. VI-VII)

Manovale di origine contadina, Marcovaldo non si sente a suo agio in un ambiente come quello cittadino, che non ha più nulla di naturale: si affida perciò speranzoso a ogni traccia di vita animale o vegetale superstite fra il cemento e l'asfalto, ma il suo entusiasmo va incontro a continue delusioni. Il suo sogno di tornare a uno stato di natura, destinato a fallire in ogni racconto, innesca vicende comiche e venate di una lieve malinconia

Il personaggio, realissimo e insieme fiabesco, è una figurina di fumetto, frutto creativo della naturale disposizione di Calvino a mescolare fantasia e realtà in un insieme unitario e inestricabile, con il prevalere volta in volta di uno dei due elementi sull'altro.

Non è difficile ritrovare in lui alcuni elementi che tratteggiano persone a noi tutti vicine: il padre distratto, il vicino di casa che trova ogni espediente per bisticciare, il ragazzo sognatore con la mente assorta nei pensieri, o ancora l'amico goffo che si lancia in imprese strampalate dal finale tragicomico. Un protagonista per certi versi conosciuto, che affascina proprio per ciò che di insondabile c'è nel quotidiano.

2.2 Il *Marcovaldo* testo per la scuola: le ragioni storiche di una scelta

Oltretutto, la fortuna editoriale del *Marcovaldo* come lettura scolastica è fin

troppo nota. L'opera fu pubblicata nel 1963 per i tipi di Einaudi nella collana scolastica «Libri per ragazzi»⁴, la stessa in cui nel 1959 era stata pubblicata la versione ridotta del *Barone rampante*⁵, libro quest'ultimo che, seppur non espressamente scritto per i ragazzi, a ragione del «caleidoscopio avventuroso, lo sfondo storico, la chiarezza e la precisione della scrittura, la vena moraleggiante» – è quanto si legge nella prefazione del 1965 a firma di Tonio Cavilla, pseudonimo dello stesso Calvino – poteva trovare il suo pubblico anche tra i ragazzi, collocandosi di fatto accanto agli adattamenti giovanili di “classici pensosi” come il *Don Chisciotte* o il *Gulliver*, libri seri che i ragazzi fanno propri «attraverso le situazioni e le immagini visivamente indimenticabili» (Calvino, 2003, p. 1230).

Sull'esperienza editoriale de *Il barone rampante*, il lancio di *Marcovaldo* riscosse immediato successo tra i ragazzi, e risultò essere il libro più venduto di Calvino con quasi due milioni di copie. Nel 1966 il volume è pubblicato da Einaudi nella collana «Lettture per la scuola media» con presentazione e note dell'autore; nel 1969 entra poi nei «Coralli» e nel 1973 nei «Nuovi coralli», incontrando definitivamente anche il pubblico degli adulti.

Parlando del successo di *Marcovaldo* come testo scolastico, Calvino osserva:

Due elementi dell'impostazione del libro hanno senz'altro funzionato e pare potrebbero essere tenuti presenti per altri futuri libri di lettura scolastica: 1) una struttura narrativa semplice e ripetibile, che serva da modello per organizzare una serie di esperienze, e che dia l'idea che il libro non è qualcosa di perentoriamente definitivo, ma una costruzione a cui tutti possono collaborare, aggiungere parti proporre varianti; 2) un certo margine di opinabilità nelle conclusioni che si possono trarre dal libro, nella “morale della favola”, nel senso ultimo da dare a personaggi e situazioni, in modo che si possano dare discussioni e giudizi divergenti su *alternative precise*. Aggiungo quest'ultima condizione perché se no si passa su un piano che magari va benissimo, ma è un'altra cosa.

(Calvino, 1971, pp. 243-245)

4 Calvino aveva cominciato a scrivere i primi sei racconti della raccolta già dal 1952 per la terza pagina dell'«Unità». Dal 1954 al 1957 ne pubblica altri su periodici come il «Caffè», il «Contemporaneo», il «Corriere d'informazione». Nel 1963 un gruppo di sei esce sul «Corriere dei Piccoli».

5 La versione *maior* dell'opera è del 1957.

3. Il percorso didattico

3.1 Premesse teoriche

L'esperienza di lettura antologica dei racconti del *Marcovaldo* si fonda sulla premessa che la prosa calviniana predilige schemi retorici di tipo accumulativo-e-numerativo, «una delle costanti segnaletiche dello stile di Calvino» (Mengaldo, 1988, p. 217) con cui lo scrittore realizza un'efficace economia del discorso. Nella letteratura calviniana se ne riconoscono due tipi, il catalogo e l'enumerazione caotica, entrambe finalizzate ad esprimere «l'inesausta volontà di nominazione precisa» (Mengaldo, 1988, p. 269). Segnatamente nel *Marcovaldo* le enumerazioni abbondano: in ogni racconto è infatti presente almeno un elenco.

In fase di prelettura, la figura retorica dell'enumerazione sarà presentata agli studenti attraverso le definizioni che di essa danno i manuali scolastici. Contestualmente, l'insegnante provvederà a fornirne degli esempi autentici desunti dalla raccolta di racconti. Si avrà cura, nello specifico, di prediligere testi nei quali catalogo ed enumerazione caotica compaiono congiuntamente, come nella sequenza qui sotto data tratta dal racconto *Fermata sbagliata*:

Ma il rincasare nella sera piovigginosa, l'aspettare alla fermata il tram numero 30, il constatare che la sua vita non avrebbe conosciuto altro scenario che tram, semafori, locali al seminterrato, fornelli a gas, roba stesa, magazzini e reparti d'imballaggio, gli facevano svanire lo splendore del film in una tristezza sbiadita e grigia.

(*Marcovaldo*, 2022, p. 64)

dove nel primo elenco di soggetti s'incassa un'enumerazione caotica di tipo nominale.

3.2 L'osservazione testuale

Presento di seguito le strategie di analisi che hanno guidato l'esplicitazione dell'itinerario didattico. Lo scopo, in questa sede, è di fornire un modello, una traccia di lavoro sul testo, facilmente replicabile in ogni altra occasione di lettura dell'opera. Mi limiterò pertanto, per comodità espositiva, a porre in rilievo i processi di lettura funzionale attivati dalle peculiarità stilistiche della letteratura calviniana, con l'intento non tanto di delineare ambiziosi e astratti quadri

d'insieme, né di rimettere in scena – stavolta per iscritto – l'esperienza didattica *tout court*, quanto piuttosto di suggerire una concreta traccia operativa. Quel che serve è ripensare l'insegnamento della lingua, che va profondamente rinnovato. Si insiste ancora troppo, nei curricula scolastici, su tassonomie e distinzioni fini a sé stesse, e si trascura di insistere sulla consapevolezza linguistica e la comprensione del testo.

Passo a discutere un limpido esempio di enumerazione tratto dal primo racconto della raccolta, *I funghi in città*, in cui Calvino, nel presentare il personaggio di Marcovaldo, così scrive:

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.

(*Marcovaldo*, 2022, p. 3)

Il brano offre, intanto, la possibilità di qualche ovvio, ma sempre utile, richiamo ai caratteri generali del testo descrittivo: si noterà, in particolare, la volontà autoriale di indugiare, nel ritratto del personaggio, su aspetti psicologici e intellettuali più che fisici o di contesto; quanto alla condizione di atemporalità propria di ogni descrizione, si verificherà l'uso dominante di tempi continui-imperfettivi; si apprezzeranno poi l'incedere paratattico della narrazione e il lessico esatto e minuziosamente adoperato, dove l'aggettivazione – solo apparentemente – assume valenza denotativa.

Esso è inoltre l'occasione per introdurre il lettore in uno dei temi essenziali della poetica calviniana: la constatazione mesta del non risolto rapporto dell'individuo con la società industrializzata. Marcovaldo ha l'*occhio poco adatto alla vita di città* perché vive diviso tra l'ingenuo vagheggiamento di ritorno a una natura primigenia e l'alienazione della vita urbana. Egli, come è stato argutamente osservato, «aspira all'idillio, senza poterlo recuperare» (Scaffai, 2017, p. 198).

Ma il brano, ai nostri scopi, serve soprattutto a saggiare l'uso degli espedienti retorici d'interesse. Al riguardo, la lettura guidata invita:

1. a isolare le serie elencatorie di seguito date:
 - a. un primo catalogo asindetico che, nel declinare il sintagma *vita di città*, raccoglie oggetti propri di una qualunque via cittadina: *cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti*;
 - b. una seconda serie nominale di elementi riconducibili al paesaggio naturale: *una foglia, una piuma, tafano, pertugio di tarlo, buccia di fico*;
 - c. infine un catalogo che condensa gli stati d'animo del protagonista: *i mutamenti della stagione, i desideri del suo animo, e le miserie della sua esistenza*;
2. a osservare come esse imprimono ritmo al racconto modulandone l'enfasi.

Nel primo caso (punto 1.), l'esercizio ha il vantaggio di affinare la dotazione lessicale degli apprendenti (parole come *tafano, pertugio* e *tarlo* rischiano infatti di risultare estranee al vocabolario di un adolescente), e di sensibilizzare all'uso della sinonimia (il riferimento è ai lessemi *cartelli, insegne, manifesti*) cui l'autore ricorre per conseguire un italiano «il più possibile *concreto* e il più possibile *preciso*» (Calvino, 1980, p. 121).

Nel secondo caso (punto 2.), l'osservazione del testo permette di registrare il contributo che la sintassi dà al movimento della pagina, dove il fraseggio veloce/lento si alterna in rapporto ai contenuti descritti. I soggetti afferenti al paesaggio urbano, accostati tra loro da una virgola (*cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti*), scorrono rapidamente senza *fermare* lo sguardo del protagonista. Quelli naturali, invece, si oppongono ai primi per il ritmo piano e disteso della dizione, che ricorre a circostanti e altre espansioni dei sintagmi nominali adatte a creare precisi stimoli visivi e scarti d'immaginazione: entrambe le parole *foglia* e *piuma* sono infatti meglio specificate dalle proposizioni relative improprie (rispettivamente *che ingiallisse su un ramo* e *che si impigliasse ad una tegola*), mentre l'ambito di significazione dei lemmi residuali della serie

è arricchito di ulteriori informazioni (tafano *sul dorso d'un cavallo*, pertugio di *tarlo in una tavola*, buccia di *fico spiaccicata sul marciapiede*). Parimenti, il lento incedere della *climax* ascendente e fortemente connotata dell'ultimo elenco (punto c.) approfondisce l'intima descrizione del protagonista (di cui rivela la grottesca miseria dell'esistenza) e svela, in definitiva, l'ideale pedagogico che ne discende.

Nell'esercitazione didattica la sintassi del brano, unitamente alle implicazioni stilistico-retoriche descritte, ben si presta alla rappresentazione grafica dei rapporti gerarchici fra gli elementi della frase. La graficazione del testo, pratica correlata al modello della grammatica valenziale, ha tra l'altro il vantaggio di risultare particolarmente utile agli alunni con DSA⁶.

Il contrasto città/natura è più evidente nel secondo racconto della raccolta, *La villeggiatura in panchina*. Sull'esempio dell'analisi guidata già descritta, un esercizio utile è quello di invitare gli studenti a individuare parole-chiave e campi semantici nelle serie enumerative del seguente brano:

Marcovaldo tornò a guardare la luna, poi andò a guardare un semaforo che c'era un po' più in là. Il semaforo segnava giallo, giallo, giallo, continuando ad accendersi e riaccendersi. Marcovaldo confrontò la luna e il semaforo. La luna col suo pallore misterioso, giallo anch'esso, ma in fondo verde e anche azzurro, e il semaforo con quel suo gialletto volgare. E la luna, tutta calma, irradiante la sua luce senza fretta, venata ogni tanto di sottili resti di nubi, che lei con maestà si lasciava cadere alle spalle; e il semaforo intanto sempre lì accendi e spegni, accendi e spegni, affannoso, falsamente vivace, stanco e schiavo.

(Marcovaldo, 2022, p. 9)

La luna per Marcovaldo è un'aspirazione: lui, che vive in città, sommerso da luci e rumori artificiali, ambisce a recuperare il contatto con la natura. Ed è

6 «La potenzialità didattica della dimensione visuo/spaziale deve quindi essere conosciuta ed utilizzata dall'insegnante a favore dei ragazzi con DSA ma anche degli altri alunni. Un valido aiuto viene già dalla grammatica valenziale. Nella sintassi della frase e del periodo, ad esempio, la grammatica delle valenze offre, oltre ad una più efficace spiegazione dei legami tra le parti di una frase o tra frasi, una rappresentazione visiva di tali rapporti, rivelandosi molto più adeguata di quanto non sia il classico elenco di complementi o la classificazione di subordinate» (Penge-Martinelli, 2011, p. 66).

così che in una sera estiva, preso dall'insonnia, sceglie di trascorrere una notte all'aperto, proprio come se fosse in aperta campagna. Deve però fare i conti con i netturbini, con i vigili, con le liti degli innamorati e con un semaforo che con il suo pallore sembra proprio ricordare la luna. Ma la sua luce, come il suo colore giallo, non hanno nulla di naturale.

Nel testo le enumerazioni si sviluppano per lo più a partire da stimoli visivi. L'opposizione in argomento è tra il semaforo e la luna, e gli aggettivi riferiti ora all'uno ora all'altra ne evidenziano le distinte qualità. Un esempio di esercizio di analisi si legge in **Tabella 1**:

Parole-chiave	Enumerazioni	Campi semantici	Ritmo
semaforo	• <i>giallo, giallo, giallo;</i> • <i>gialletto volgare;</i> • <i>accendi e spegni, accendi e spegni, affannoso, falsamente vivace, stanco e schiavo;</i>	colore	veloce e serrato, uso dell'asindeto
luna	• <i>pallore misterioso, giallo anch'esso, ma in fondo verde e anche azzurro;</i> • <i>tutta calma, irradiante la sua luce senza fretta, venata ogni tanto di sottili resti di nubi;</i>	colore	piano e dilatato, uso del polisindeto (coniunzioni <i>anche, e, e anche, ma</i>)

Tabella 1. Esercizio di analisi testuale.

4. Conclusioni

I risultati di apprendimento desiderabili a conclusione di un percorso così istruito, benché non possano essere assunti come prova assoluta dell'efficacia dell'utilizzo del testo letterario nell'ambito dell'insegnamento linguistico, dimostrano sicuramente la validità di quest'ultimo come valido strumento di lavoro, a patto che si tenga conto del contesto all'interno del quale viene utilizzato.

In un contesto favorevole all'utilizzo della letteratura, come può essere un primo biennio di un liceo classico, l'analisi del testo letterario è un forte impulso alla riflessione sulla lingua.

Dalla lettura di opere letterarie autentiche gli studenti traggono notevoli benefici sul piano della lingua e dei suoi usi, tra cui aumentare le conoscenze lessicali e morfosintattiche; entrare in contatto con un'ampia varietà di espedienti stilistici; sviluppare le strategie di lettura, passando dal livello letterale al livello inferenziale di comprensione; trasferire in contesti nuovi le competenze di analisi e linguistiche acquisite, riuscendo a ripetere il lavoro fatto su un testo nell'approccio ad altre opere letterarie e – sia a livello ermeneutico che a livello linguistico – riuscire ad applicare nella vita quotidiana le capacità acquisite; infine, fare esperienza dell'impiego creativo della lingua. Riguardo all'ultimo aspetto, l'impiego delle risorse creative della lingua ha i suoi rimarchevoli riflessi anche nella comunicazione quotidiana (si pensi al caso delle figure retoriche presenti nella pubblicità, negli articoli di giornale e nei discorsi politici): essa è perciò una dotazione che va progressivamente costruita e arricchita anche e soprattutto in vista dell'esercizio pieno ed effettivo di una cittadinanza consapevole ed autonoma.

Bibliografia

- Balboni, P. E. (2004). *Educazione letterario e nuove tecnologie*. UTET Libreria.
- Calvino, I. (1971). Prime conclusioni. *Rendiconti*, 243-245.
- Calvino, I. (1980). *Una pietra sopra. discorsi di letteratura e società*. Einaudi.
- Calvino, I. (1995). L'antilingua. In I. Calvino, *Saggi* (pp. 154-159, vol. I). Mondadori.
- Calvino, I. (2003). Il barone rampante. In I. Calvino, *Romanzi e racconti I* (pp. 89-340). Mondadori.
- Calvino, I. (2022). Presentazione. In I. Calvino, *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città* (V-XII). Mondadori.

- Caon, F. (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. UTET Università.
- Colombo, A. (1997). Per un'“educazione linguistica essenziale”: la riflessione sulla lingua. *La didattica*. 3, 51-55.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra.
- Luperini, R. (2002). *Insegnare la letteratura oggi*. Manni.
- Nencioni, G. (1983). Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. In G. Nencioni, *Di scritto e parlato. discorsi linguistici* (pp. 126-179). Zanichelli.
- Penge, R., & Martinelli, E. (2011). Com'è “fare grammatica” se sei un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento. In L. Corrà & W. Paschetto (A cura di), *Grammatica a scuola* (pp. 60-70). Franco Angeli.
- Rigo, R. (2014). *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*. Anicia.
- Santrock, J. W. (2021). *Psicologia dell'educazione*. McGraw-Hill Education.
- Scaffai, N. (2017). *Letteratura e ecologia*. Carocci.
- Testa, E. (1997). *Lo stile semplice. Discorso e romanzo*. Einaudi.