

Una lente di ingrandimento su frammenti letterari¹

Cristina Lavinio

1. Testi da osservare

La prova «analisi del testo» presuppone una capacità di “guardare” i testi cogliendone le peculiarità con strumenti prima di tutto linguistici. Ciò nel rispetto della specificità di ogni testo, senza forzature derivanti da una sua piatta notomizzazione ma anche senza mai perderlo di vista, come può accadere nel caso di fughe verso discorsi general-generici su autori, contesti storici, poetiche, movimenti letterari ecc. Inoltre, se si tratta di testi letterari, occorre una grande consapevolezza della specificità legata alla loro “letterarietà”, più o meno evidente, costruita piegando e manipolando il materiale linguistico in modo da assolvere a quella funzione che Jakobson (1966) chiamava “poetica” e Mukarovsky (1973) “estetica”, cioè in modo da ottenere un messaggio che attiri su di sé e sulla propria configurazione formale l’attenzione sia dell’emittente sia del lettore/destinatario.

In alcuni testi letterari, che sfruttano al limite estremo le possibilità (per esempio di sinonimie e polisemie, di ambiguità e, in sintesi, di vaghezza²) insite nel sistema linguistico, ciò è particolarmente evidente: si traduce in uno scarto rispetto alle norme linguistiche, che nei testi in versi è più evidente che non in quelli in prosa, non foss’altro che per il semplice fatto che essi spezzano l’andamento comune del discorso introducendovi la misura dei versi e delle loro ripetizioni ritmiche, accentuative, foniche ecc. Ma, per poter cogliere tutto ciò, è necessaria una sviluppata educazione linguistica di base che fondi l’educazione “letteraria” (intesa come capacità più raffinata di leggere e interpretare i testi letterari), mentre tale educazione letteraria finisce poi per rafforzare notevolmente l’educazione linguistica, intesa come capacità di gestire l’uso linguistico in modo sempre più ricco e duttile, sfruttando al massimo e al meglio la flessibilità della lingua.

Senza troppi preamboli, osserviamo i seguenti brani:

1. dinamismi
funzioni
(poche finzioni)
materiali
personaggi
e luoghi
..
del vitalibro

¹ In Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2002, pp. 195-216.

² Per una definizione della vaghezza di ogni lingua, come risultato delle sue caratteristiche intrinseche di sinonimia non calcolabile e di ambiguità, cfr. De Mauro, 1982.

(o stile mentale
o sse si vo':)

2. *Le rime*

Le rime sono più noiose delle
dame di S. Vincenzo: battono alla porta
e insistono. Respingerle è impossibile
e purché stiano fuori si sopportano.
Il poeta decente le allontana
(le rime), le nasconde, bara, tenta
il contrabbando. Ma le pinzochere ardono
di zelo e prima o poi (rime e vecchiarde)
bussano ancora e sono sempre quelle.

3. Era alta, magra, aveva soltanto un seno fermo e vigoroso da bruna – e pure non era più giovane – era pallida come se avesse sempre addosso la malaria, e su quel pallore due occhi grandi così, e delle labbra rosse che vi mangiavano.
4. Era una ragazza quindicenne, alta e bella, con due grandi occhi felini, glauchi e un po' obliqui, e la bocca voluttuosa il cui labbro inferiore, spaccato nel mezzo, pareva composto da due ciliegie. Dalla cuffietta rossa, legata sotto il mento sporgente, uscivano due bende di lucidi capelli neri attortigliati intorno alle orecchie: questa acconciatura ed il costume pittoresco, dalla sottana rossa e il corsetto di broccato che sosteneva il seno con due punte ricurve, davano alla fanciulla una grazia orientale.
5. Il tempo era benigno. Nel cielo di ottobre, quasi a fior delle acque, la luna piena pendeva come una dolce lampada rosea. Le montagne e le colline, dietro, avevano forma di donne adagiate. In alto, passavano le oche selvatiche, senza gridare, e si dileguavano [...]. Disse Talamone maggiore, gittando un lungo sprazzo di saliva su l'acqua e rimettendosi in bocca la pipa gloriosa:
– Lu tembe n'n ze mandéne –
6. *Miserere mei Deus* — E a disnà?
secundum magnam — dò cossett o tré —
misericordiam tuam et secundum
multitudinem — de quist.
7. In quella sopravvenne Speranza, e fece una partaccia a quella sfacciata che veniva a tentarle il fratello in fin di vita, per cavargli qualcosa, per pelarlo sino all'ultimo. Una sanguisuga. Ci s'era ingrassata alle spalle di lui! Non le bastava? Ora calavano i corvi, all'odor del carname. Il malato chiudeva gli occhi per sfuggire al supplizio e agitavasi nel letto come al sopraggiungere di un'altra colica.
8. *Malpelo* si chiamava così perché aveva i capelli rossi; ed aveva i capelli rossi perché era un ragazzo malizioso e cattivo, che prometteva di riescire un fior di birbone.
9. Sostiene Pereira di averlo conosciuto in un giorno d'estate. Una magnifica giornata d'estate, soleggiata e ventilata, e Lisbona sfavillava. Pare che Pereira stesse in redazione, non sapeva che fare, il direttore era in ferie, lui si trovava nell'imbarazzo di mettere su la pagina culturale, e l'avevano affidata a lui. [...] Era meglio affrettarsi, il «Lisboa» sarebbe uscito tra poco e non c'era tempo da perdere, sostiene Pereira.

Ho trascritto questi brani (solo nel caso di 1. e 2. si tratta di testi integrali) senza indicarne

neppure autore e fonte, per non introdurre elementi di “distrazione” da parte di un richiamo estrinseco che possa offuscarne la preliminare visione attenta e da vicino; ma anche per suggerire un procedimento che potrebbe essere adottato a scuola. È un procedimento del resto piuttosto comune nell’ambito dell’insegnamento della storia dell’arte, dove l’insegnante spesso chiede agli studenti di fare delle ipotesi di datazione e/o attribuzione di un dipinto, di un monumento ecc. presentandoglielo in una semplice riproduzione e chiedendogli di osservarlo bene per spiegare quali elementi lo inducano ad avanzare le ipotesi suddette (a meno che non ci sia stato un suo immediato riconoscimento). Perché non adottare procedimenti analoghi per testi letterari o loro frammenti, abituando gli studenti a sfruttare al meglio le spie linguistiche e formali, oltre che contenutistiche, che consentano, almeno con una certa approssimazione, di “collocare” i testi in un’epoca storico-linguistica e culturale precisa, pensando a chi possa averli scritti, ecc.³?

In un lavoro di questo tipo, proposto come una sorta di *problem solving* che costringa a guardare meglio i testi stessi sfruttando tutti gli indizi (storico-linguistici, stilistici ecc.) che possano permettere di identificarli, inizialmente potranno verificarsi grossolani errori di attribuzione. Lo scopo non è del resto quello di pervenire immediatamente a una risposta esatta, ma di abituare gli alunni a fare leva su alcuni particolari testuali per tentare in modo ragionato di collocare i testi proposti in un’epoca letteraria e di individuarne i possibili autori. L’abitudine ad osservare attentamente, per chiedersi poi come inquadrare/collocare quanto osservato entro un’impalcatura di informazioni fondamentali ricavate magari da un sintetico manuale di storia della lingua e della letteratura italiana, indurrà gradualmente gli alunni a circoscrivere sempre più le possibilità di errore, facendo “parlare” i testi per come sono e per ciò che dicono piuttosto che saltandoli a piè pari, come spesso succede, dimostrando di non saperli “vedere” e slittando invece su un piano di considerazioni generali, magari anche giuste, ma poco pertinenti rispetto ai testi proposti o comunque “scollate” rispetto ad una loro piena assunzione nell’analisi/spiegazione/interpretazione.

2. Microanalisi

Torniamo dunque ai brani sopra proposti ed esaminiamoli uno ad uno.

Esempio 1. È una poesia senza titolo di cui è difficile, a prima vista, produrre una benché minima parafrasi di lavoro. Sembra un insieme di parole in libertà, non collocate neppure in una struttura di frase: manca un qualunque verbo, così come mancano segni di interpunzione, ad eccezione dei due puntini (e non tre) che da soli costituiscono il v. 7 e dei due punti seguiti però, stranamente, da una chiusura di parentesi nell’ultimo verso. Sembrano assenti sia la coerenza logicosemantica sia la coesione, mancano elementi di connessione tra le parti: compare una sola congiunzione (*e*) nel v. 6 («*e* luoghi») che sembra chiudere una enumerazione, ma quest’ultima si ripropone come una lista aperta, se diamo retta ai due puntini successivi. In realtà, la giustapposizione di parole come *dinamismi*, *funzioni*, *materiali*, *personaggi* e *luoghi* finisce per evocare una famiglia di termini ampiamente usati in sede di analisi del racconto: in particolare, questi termini sembrano qui riferiti a una narrativa con *poche finzioni* (v. 3), e dunque “realista”, racconto *del vitalibro* (v. 8, facilmente scioglibile in “libro della vita”). Sciorinatine gli ingredienti, il testo sembra però volere ascrivere la narrativa di questo tipo a uno *stile mentale* “ossessivo” (attributo ricostruibile a partire dallo stereoscopico *o sse si vo'* del v. 10), mentre i due punti finali, per

³ Condivido le proposte avanzate – in questo senso – e da tempo - da Armellini (1987), tuttora attualissimo e ricco di indicazioni utili per sviluppare a scuola anche competenze di scrittura fondate sull’analisi dei testi.

quanto contraddetti dalla chiusura di parentesi, sembrano voler invitare a una lettura ricorsiva del testo, come quella di certe filastrocche infantili del tipo «Pippo cammina dritto / se no ti metto sul giornaleto. / Sul giornaleto c'era scritto: / Pippo cammina dritto ecc.». Passando per un'interpretazione come quella qui delineata per sommi capi, si recupera la coerenza di questo testo letterario che, apparentemente simile a un *non-sense*, sembra volersi sottrarre a tale categorizzazione, mentre il tessuto fonico, i parallelismi (in particolare dei versi chiusi tra parentesi: il v. 3 da una parte e i vv. 9-10 dall'altra) e i contrasti (addirittura tra i due puntini del v. 7 e i due puntini raddrizzati e trasformati in due punti del v. 10) intervengono a dotarlo comunque di coesione, per quanto essa non si realizzi mediante le forme linguistiche più consuete⁴. Quanto alla sua datazione, è difficile pensare, per un testo del genere, a un'epoca anteriore al Novecento: si tratta in effetti di un componimento (di Luca Patella) inserito da Barilli (1981) in una antologia esemplificativa della novecentesca ricerca poetica intraverbale, tesa a scavare nel tessuto fonico delle parole per farne esplodere ulteriori possibilità espressive.

Esempio 2. Questa poesia, che potremmo definire «meta-letteraria», è invece provvista di titolo ed è molto più trasparente quanto alla lettera del testo. Viene sviluppata una similitudine tra le rime e le dame di S. Vincenzo, di cui anzi, con la loro insistenza, si dice che le rime sono più noiose. Il poeta decente tenta di evitarle, senza però riuscirci: nascoste e di contrabbando, tendono a riproporsi e si ripropongono di fatto, come rime interne o nascoste, anche in questo componimento: si veda la quasi rima tra *battono* (v. 2) e *insistono* (v. 3), consonante con *stiano* (v. 4); la ripetizione di *porta* (v. 1), fonicamente inglobata in *sopportano* (v. 3) che, nelle due sillabe finali, presenta le medesime consonanti di *allontana* (v. 5), ecc.

L'allitterazione insistita delle dentali sorde sembra tendere del resto a riprodurre iconicamente il suono del bussare (o battere a la porta), in questa poesia di nove versi in cui sono comunque reperibili due versi (il v. 1 e il v. 9) che rimano tra loro. Solo che, così a distanza, le rime rischiano di non essere percepite e, quando lo siano, si rivelano come rime inedite e provocatone: difficile trovare, nella produzione poetica, l'assunzione al ruolo di parole-rima da parte di preposizioni o di pronomi. Eppure qui è una preposizione articolata (*delle*) a rimare con un pronome dimostrativo (*quelle*), in una rima che contraddice palesemente la lettera di quanto affermato dal testo (le rime «sono sempre quelle»). E l'autore di questo testo è, naturalmente un poeta del Novecento come Eugenio Montale, profondo conoscitore della nostra tradizione poetica e, insieme, profondo innovatore del linguaggio della poesia italiana.

Esempio 3. È un ritratto, cioè la descrizione di un personaggio, introdotta e sostenuta da un tempo verbale tipicamente descrittivo come l'imperfetto. I dettagli fisici evidenziati (il seno, gli occhi, le labbra) sono sobriamente accompagnati da annotazioni da cui scaturisce una intensa vibrante e animalesca sensualità, in cui fa la sua parte anche il contrasto coloristico tra il bianco (il pallore del volto malarico), il rosso (delle labbra) e il nero (la donna, infatti, è *bruna*). A parlare è un narratore che si rivolge a un uditorio, esplicitamente richiamato dalla seconda persona plurale del pronome *vi* (in *vi mangiavano*) e che accompagna le sue parole con un gesto, intuibile dietro l'ostensivo *così* (*due occhi grandi così*). Facilissimo, probabilmente, riconoscere in tutto ciò l'*incipit* del racconto verghiano *La Lupa* della raccolta *Vita dei campi*, dove Verga autore, come da lui stesso dichiarato nella

⁴ Un'analisi più estesa di questo testo è in Lavinio 1990: 172-176.

lettera a Salvatore Farina (che costituisce una sorta di prefazione a *L'amante di Gramigna*)⁵, cede la parola a un narratore orale e popolare alla cui voce è affidata la gestione del racconto.

Esempio 4. Anche questo è il ritratto di un personaggio femminile che rivela un fortissimo rapporto intertestuale con il precedente. Siamo di fronte a una ragazza quindicenne, mentre l'altra era una donna «non più giovane», ma anche lei è *alta* (e, con un'inutile aggiunta esplicita, *bella*) e i dettagli considerati sono i medesimi (gli occhi, le labbra, il seno), ma sono accompagnati da una serie sovrabbondante di predicazioni attributive che finiscono per fare scadere nel lezioso la descrizione, dove peraltro si trapassa dalla fisicità del personaggio alla «grazia orientale» del suo costume. Si tratta dell'*incipit* di *Cenere*, romanzo di Grazia Deledda la cui prima edizione risale al 1903, in cui è ben riconoscibile sia l'omaggio esplicito al modello verghiano sia la ripetizione di stereotipi descrittivi ottocenteschi⁶ sulla bellezza «orientale» delle donne sarde, funzionale a rafforzare nel pubblico di lettori il fascino derivante dall'esotismo del mondo narrato.

Esempio 5. La descrizione, che potremmo definire “cronografica” e “topografica”, è condotta con tono letterariamente elevato ed è venata da una sottile e ambigua sensualità che rinvia a “interni” un po' decadenti, con quella luna piena che pende «come una lampada rosea» e che sembra illuminare montagne e colline dalle «forme di donne adagate». Entro questo tessuto linguistico, fatto di un italiano un po' datato di cui è spia *gittando* (e non *gettando*), all'improvviso un enunciato dialettale: in abruzzese e il parlare diretto del personaggio. La distanza linguistica (spia di una distanza culturale e intellettuale enorme) tra narratore e personaggio è massima. Il dialetto, usato ovviamente con intenti mimetici, al fine di riprodurre la parola dei personaggi, è funzionale proprio e soprattutto a segnalare tale distanza: c'è già, in questo frammento de *Il cerusico di mare*, tutto il D'Annunzio delle *Novelle della Pescara*, raccolta di cui tale novella fa parte.

Esempio 6. È un frammento di un componimento ben più esteso, in cui il testo latino, facilmente riconoscibile ed evidenziato dal corsivo del *Miserere* è inframmezzato da parole dialettali (in milanese) che, lungi dall'istituire una soluzione di continuità rispetto alle parole latine, si intrecciano loro profondamente compenetrandole e contaminandole, piegandone il senso su una linea suggerita dal loro tessuto fonico: *magnam* evoca così il «mangiare» *dò cosse» o tré*, a seconda della disponibilità (*multitudinem*) *de quist*, «di questi», cioè dei soldi che dobbiamo rappresentarci come evocati deiticamente da un gesto che accompagni le parole (il ben noto gesto di sfregamento tra pollice e indice della mano destra). È un esempio di plurilinguismo espressionistico, in cui il latino si piega alle basse preoccupazioni per il mangiare e il denaro necessario che occupano la mente dei religiosi che recitano la preghiera; ed è, ovviamente, un frammento del componimento di Carlo Porta intitolato *On fonerai* (o *El Miserere*), che possiamo ben considerare un capolavoro della nostra letteratura se è vero, come ha sottolineato Contini (1963) che «la letteratura italiana è l'unica grande letteratura nazionale la cui produzione dialettale faccia visceralmente inscindibilmente corpo col restante patrimonio». Ed è una letteratura frequentemente venata, anche quando sia solo in italiano, da dialettalismi, localismi, forme regionali, che possono affiorare inconsapevolmente sulle pagine dei nostri scrittori che, se usati intenzionalmente, possono assolvere funzioni diverse da individuare con attenzione a seconda dei testi. Solo che, per

⁵ «Io te lo ripeterò così come l'ho raccolto pei viottoli dei campi, press'a poco colle medesime parole semplici e pittoresche della narrazione popolare».

poterle cogliere (o anche solo sospettarne la presenza) occorre una notevole consapevolezza delle dimensioni geografiche della variazione della nostra lingua.

Esempio 7. Anche in questo frammento narrativo sentiamo risuonare le parole di un personaggio, ma esse non sono più riportate mediante il discorso indiretto, bensì mediante l'indiretto libero. C'è Speranza che, di fronte al fratello moribondo, fa «una partaccia» a un altro personaggio femminile. Incominciamo a sentir risuonare le parole di Speranza a partire da «veniva a tentarle il fratello in fin di vita», sentiamo le sue insinuazioni sugli scopi bassamente interessati della visita («per cavargli qualcosa, per pelarlo sino all'ultimo»), la sentiamo stigmatizzare icasticamente l'altra donna, in un efficace enunciato monorematico («Una sanguisuga»), mentre la sua invettiva prosegue fino al «carname», in una serie di enunciati ancora più chiaramente in discorso indiretto libero, rivolti a una seconda persona (la «sfacciata») per quanto, come esige la citazione indiretta, pronominalizzata mediante un *lei* anziché un *tu*. Il fatto è che nell'indiretto libero i pronomi e i tempi verbali continuano ad essere selezionati a partire dalla situazione enunciativa in cui si trova il narratore, che però adotta il centro deittico del personaggio quanto alle indicazioni spaziali e agli avverbi temporali (non a caso leggiamo «ora», riferito al presente della situazione narrata). Il narratore fonde le sue parole con quelle del personaggio, in un discorso che diventa bivoco e che, in questo caso, sposta poi l'attenzione sul «malato», sulle sue reazioni e sul suo punto di vista rispetto alla «scena», vissuta da parte sua come un «supplizio». Ovviamente, per chi ha letto *Il mastro-don Gesualdo*, sarà stato facile riconoscere in questo brano un passo del romanzo, quando Gesualdo malato riceve la visita della fedele Diodata; ma per chi sia in grado di riconoscere/analizzare l'indiretto libero non sarà comunque difficile risalire a Verga.

Esempio 8. Ancora più facile riconoscere l'*incipit* verghiano di *Rosso Malpelo* in questo frammento usato qui per esemplificare un altro modo di «ibridare» il discorso rendendolo bivoco: corrisponde a quella che Bachtin chiama la «motivazione pseudo-oggettiva» la sequenza in cui leggiamo che Malpelo «aveva i capelli rossi perché era un ragazzo malizioso e cattivo». Il narratore aderisce al modo di pensare dell'ambiente rappresentato, senza segnalare alcuna distanza rispetto a tale modo di pensare: si tratta di «una specie di discorso altrui nascosto, nel dato caso di opinione corrente. Tutti i connotati formali indicano che la motivazione è dell'autore, il quale è con essa formalmente solidale, ma, in effetti, la motivazione si trova nell'orizzonte soggettivo dei personaggi e dell'opinione comune» (Bachtin, 1979: 113) del mondo cui appartengono.

Esempio 9. Il titolo del romanzo di Tabucchi, *Sostiene Pereira*, è inglobato con grande evidenza (ne costituisce anzi le prime parole) in questo *incipit*, connesso poi al finale del romanzo stesso: il segnale di lacuna ricopre l'intero testo, di cui vengono riportate le battute finali, chiuse, ancora una volta da «sostiene Pereira». La «cornice» (nell'accezione di Lotman, 1972-76) del testo non fa che sottolinearne il carattere di discorso interamente riportato: il narratore è un semplice testimone-raccoglitore del racconto di Pereira, che non dimentica mai questo suo ruolo se continuamente, in tutto il romanzo, non fa che ribadire con un intercalare e continuo «sostiene Pereira», alternato a «Pereira sostiene», che le parole e/o la valutazione dei fatti narrati sono da ascrivere pressoché interamente al personaggio stesso.

3. Lingua e testualità letteraria: alcune specificità

I brani selezionati si prestano a esemplificare un discorso relativo ad alcune peculiarità della lingua e della testualità letteraria di cui i ragazzi dovrebbero diventare sempre più consapevoli, debitamente guidati lungo l'intero curriculum scolastico. Senza, con ciò, concepire la lingua e la testualità letterarie come qualcosa di completamente staccato, dicotomicamente opposto a quanto letterario non è. La letterarietà è una questione di grado, compare o può comparire negli usi linguistici di chiunque, non appena si cerchi di badare a un minimo di gradevolezza, musicalità, esteticità dei messaggi che si producano. Non a caso Jakobson (1966) ha esemplificato tale comparire della funzione poetica nella semplice preferenza di un ordine delle parole anziché di un altro, nel dire *Gianni e Margherita* anziché *Margherita e Gianni*, o in certi slogan pubblicitari (si veda l'analisi dello slogan elettorale *I like Ike*). Solo che, nei testi letterari, la funzione poetica è dominante per definizione.

La lingua letteraria sfrutta o può sfruttare al meglio le risorse di flessibilità e creatività insite in qualunque sistema linguistico e certi suoi usi possono essere spiegati in tal modo e sfruttati per esplorare (e imparare a usare) sempre meglio la lingua stessa.

Bisognerebbe a questo punto aprire una parentesi teorica sulla nozione di creatività, per ricordare almeno sinteticamente che se ne può parlare a diversi livelli. Esiste infatti:

- a) una generale creatività del linguaggio umano, inteso come facoltà universale, che sta alla base non solo della nostra capacità di acquisire la lingua materna, ma anche di imparare altre lingue e, insieme, di imparare, inventare/costruire moltissimi codici differenti dalle stesse lingue verbali;
- b) una creatività della lingua (intesa come sistema), che è una creatività governata da regole, se è vero che per costruire-produrre l'infinità dei messaggi possibili non facciamo che applicare ricorsivamente le medesime regole, di numero peraltro limitato (di strutturazione delle frasi, di formazione delle parole ecc.). Da tempo Chomsky ci ha mostrato come questa creatività regolare stia alla base di ogni produzione linguistica, ci permetta di generare tutte le frasi possibili: non si fa che inserire materiale lessicale differente (selezionato sulla base dei contenuti che intendiamo comunicare) in poche fondamentali strutture (sintattiche) di frase;
- c) una creatività degli usi linguistici (o della *parole*), che può "giocare" con le regole e proporre di nuove, magari saltando i condizionamenti della norma (o delle norme linguistiche vigenti in un dato momento storico-linguistico). Infatti, con Coseriu (1971), possiamo introdurre tra *langue* e *parole*, cioè tra i due poli reciprocamente implicanti della notissima dicotomia saussuriana⁷, il livello della *norma*, che governa gli usi sentiti come "normali" e che peraltro non sfrutta mai interamente tutte le possibilità insite nel sistema linguistico. La lingua letteraria spesso salta i condizionamenti della norma, che nell'uso linguistico quotidiano determinano la selezione quasi automatizzata e stereotipica di parole e costrutti, e finisce per attivare (e farci scoprire, esplorandole meglio) risorse del sistema. Così, ce ne svela meglio le potenzialità espressive, costringendoci a "guardare" la lingua e sottraendola all'automatismo della nostra percezione quotidiana. Sklovskij ha teorizzato che lo "straniamento", la capacità di farci (ri)scoprire aspetti della realtà inediti e/o percepiti automaticamente, è tipico della letteratura. Ma possiamo affermare che tale straniamento si esercita o può esercitarsi primariamente nel particolare uso della lingua che gran parte dei testi letterari manifestano⁸. Solo che, per poterlo cogliere al meglio, occorre avere una solida

⁷ Dove la *langue* è il sistema (o repertorio delle potenzialità astratte) e l'atto di *parole* corrisponde alla realizzazione concreta di qualunque messaggio. Cfr. Saussure, 1966.

⁸ Cfr. almeno Rosiello (1974) e, in particolare, l'*Introduzione* dello stesso Rosiello.

competenza metalinguistica: si saldano e rafforzano sinergicamente capacità di gustare la lingua letteraria e preparazione linguistico-grammaticale, storico-linguistica ecc.

La testualità letteraria condivide con quella non letteraria i caratteri costitutivi della testualità in quanto tale, *in primis* la coerenza e la coesione. Solo che, talvolta, più spesso nei testi in versi che non in quelli in prosa, sembra sottrarsi a tale condivisione; e coerenza e coesione sono recuperabili su piani non altrettanto determinanti a stabilirle nei testi che letterari non sono. È quanto evidenzia soprattutto l'esempio 1, privo di titolo e di segnali evidenti di coesione, la cui progressione tematica è difficile da stabilire ma che poi si rivela "circolare", invitando a una lettura ricorsiva di un testo che rimane "aperto" anche per i suoi confini non netti e marcati, oltre che per i sensi non univoci che possono cogliersi. La parafrasabilità, inoltre, che è propria di ogni enunciato o testo, e che produce enunciati equivalenti all'enunciato o al testo di partenza quanto alle informazioni veicolate, non è per definizione applicabile a nessun testo letterario, la cui stessa veste linguistica è già parte del contenuto, cioè dei significati e sensi del testo, inscindibile da questi (e dunque imm modificabile), pena la perdita di informazioni rilevanti che non possono essere "dette tutte" neppure dal testo critico-interpretativo più ricco e complesso.

Quanto alla lingua dei testi letterari, ancora una volta i testi in versi evidenziano maggiormente uno scarto, dato dalla stessa misura/interruzione del verso, rispetto al fluire della lingua comune. Ma sono innumerevoli le possibilità di scarto/differenza della lingua letteraria (anche in prosa) rispetto alle norme, alle regole più consuete in un dato momento storico. E si tratta di un "gioco" con le norme, per contravvenirle ed eventualmente, innovando, creare nuove norme, che investe o può investire non solo o non tanto le norme della lingua comune, ma anche (o solo) le norme letterarie operanti entro un determinato sistema in un dato momento storico. Il testo dell'esempio 2 è un buon esempio di gioco con le norme del linguaggio poetico codificato dalla tradizione non tanto per la quasi totale assenza di rime (il verso libero è ormai ampiamente praticato quando Montale scrive), quanto per la sua adozione di parole-rima inusuali.

I testi letterari, inoltre, hanno un rapporto molto "lasso" con il contesto: irrilevante il contesto di comunicazione più immediato da cui scaturiscono, tendono a proporsi come acronici e viene annullata «la funzione di preselezione del senso normalmente svolta dal contesto situazionale»⁹; anche se, ovviamente, sussistono i rapporti (rivelati dalla stessa lingua e organizzazione formale, stile e scelta di genere ecc.) con il contesto culturale. Il fatto è che, semmai, il contesto viene ricreato e/o rappresentato dal testo e nel testo, portando allo sdoppiamento delle figure di emittente e destinatario: da una parte l'autore (emittente reale) si scinde dal narratore che gestisce un racconto o dall'istanza enunciativa che si effonde in una lirica; dall'altra il narratorio o, più in generale, l'allocutario cui il testo "finge" di rivolgersi, scisso dal lettore (a sua volta ripartibile in lettore ideale e lettore reale)¹⁰. Come sottolinea Jakobson (1966: 209) in un saggio fondamentale e affatto superato, che bisognerebbe rileggere attentamente per riscoprirne la ricchezza, al di là del modo banalizzante e ripetitivo, spesso di seconda o terza mano, con cui viene usato (specie nella manualistica scolastica) solo per ricavarne lo schema dei fattori e delle funzioni della comunicazione, «l'ambiguità è un carattere intrinseco inalienabile di ogni messaggio concentrato su se stesso [cioè di ogni messaggio letterario, governato, per definizione dalla funzione poetica. ...]. Non solo il messaggio stesso, ma anche il mittente e il destinatario diventano

⁹ Bertinetto (1981: 13). Sulla vocazione alla acronicità dei testi letterari, così come su molti altri dei caratteri sopra evocati, cfr. Segre, 1979 e 1985.

¹⁰ Cfr. Eco, 1979. Ovviamente richiamo fatti ben noti nell'ambito della narratologia, ampiamente sviluppati e praticati da numerosi studiosi (tra i quali è fondamentale G. Genette). Un testo utilissimo, raccomandabile per la sua chiarezza, di sintesi dei principi di analisi del racconto è Grosser, 1985.

ambigui. Oltre all'autore e al lettore, esiste l'"io" del protagonista lirico o del narratore fittizio e il "tu" o il "voi" del supposto destinatario dei monologhi drammatici, delle suppliche, delle epistole».

Il testo da cui è prelevato il frammento 3 è un esempio chiarissimo di tale sdoppiamento". Poco importa sapere che Verga scrisse *La Lupa* prendendo spunto da un fatto di cronaca: ai fini della comprensione del testo è molto più rilevante capire che il narratore (orale) che gestisce il racconto è diverso dall'autore (che ne sta fuori) e si rivolge a dei narratori che lo ascoltano, entro una situazione comunicativa (ricreata dal testo) che dobbiamo percepire come simile a quella descritta altrove da Verga o rappresentata in altre novelle¹¹. La finzione letteraria passa anche attraverso procedimenti di questo tipo e, più in generale, essendo la finzione inerente per definizione a qualunque produzione letteraria, occorre ricordare che non ha mai senso sottoporre alla prova di verità, giudicare veri o falsi, gli enunciati letterari; anche se ciò non significa negare il profondo valore conoscitivo della letteratura, che costruisce (e ci permette di venire a contatto con) un'infinità di mondi possibili nei quali viviamo esperienze ed emozioni che la sola vita reale e individuale di ciascuno non consentirebbe altrimenti di sperimentare.

Più forte dei legami tra testi e contesto, tra testi e loro "referenti", è inoltre il legame, entro il sistema letterario, dei vari testi l'uno rispetto all'altro: l'intertestualità (esemplificata in modo forte dal frammento 4), ovvero il dialogismo che ogni testo instaura con gli altri testi, e in particolare con quelli del medesimo tipo o genere, è massima in letteratura e occorre tenerla costantemente presente. Ed è opportuno, a questo punto, ricordare una ulteriore affermazione di Jakobson (1966: 209), di poco successiva al brano sopra riportato: «Ogni messaggio poetico è, virtualmente, una specie di discorso semicitato con tutti quei problemi particolarmente complessi che il "discorso inserito nel discorso" presenta al linguista» e, possiamo aggiungere, anche al parlante o al lettore comuni, se è vero che l'acquisizione degli stessi meccanismi linguistici della citazione, cioè della capacità di riportare discorsi (propri o altrui) proferiti originariamente in un altro contesto avviene piuttosto tardi rispetto all'acquisizione di altre capacità linguistiche¹² e comporta la capacità metalinguistica di trattare la lingua (e la parola detta da riportare) come un oggetto.

Né si può dimenticare che M. Bachtin¹³ ha considerato il romanzo come il genere che, per eccellenza, mira alla rappresentazione artistica del plurilinguismo, della pluridiscorsività, della plurivocità e della pluristilisticità caratteristici di qualunque comunità sociale. A ben vedere, più lingue, più discorsi da attribuire a differenti istanze enunciative, più stili (o registri) possono caratterizzare qualunque testo narrativo (anche in versi): rarissimo, in particolare, è trovare testi narrativi privi del riporto, secondo le varie modalità possibili (discorso diretto, indiretto, indiretto libero, diretto libero), delle parole o dei pensieri dei personaggi. Quanto alla presenza di più lingue immesse nella compagine di un'opera (e non semplicemente giustapposte ma interagenti l'una rispetto all'altra) è un buon esempio il

¹¹ Cfr. la nota 4 o si pensi ad esempio a Pentolaccia (sempre in *Vita dei campi*), dove il protagonista viene a sapere quanto si racconta su di lui quando per caso, da dietro una siepe sente i discorsi «degli altri contadini che lavoravano nel maggese, mentre chiacchieravano all'ombra, nell'ora di vespero».

¹² Cfr. i risultati della ricerca di Berthoud-Papandropoulou e Kilcher (1987): a 3-4 anni i bambini non sanno ancora citare i messaggi altrui e si limitano a riportarne il contenuto senza ascriverli al locutore che lo ha trasmesso. Per cui «una richiesta del tipo "Vai a dirle di costruire quattro stalle" tende ad essere trasformata in [...] "Costruisci quattro stalle"» (Orsolini, 1991: 20). Solo soggetti di cinque anni riescono ad usare marche linguistiche che separano esplicitamente il discorso riportato da quello riportante (ad esempio: «Ha detto di costruire quattro case»). Cfr. inoltre, sui meccanismi di citazione della parola altrui, Mortara Garavelli (1985 e 1995), Blanche-Benveniste (1991).

¹³ Si cita qui Bachtin (1979), ma tale lavoro risale al 1934-35 ed è sorprendentemente ricco e consapevole della straordinaria complessità degli usi linguistici in una qualunque comunità, come oggi sappiamo da discipline quali la sociolinguistica e la pragmatica, nate però altrove e qualche decennio dopo.

frammento 6, in cui la coesistenza tra latino e dialetto negli usi linguistici del clero milanese ottocentesco diventa oggetto di raffigurazione artistica espressionisticamente piegato a intenti satirico-sociali e parodici. Ma ovunque, anche negli altri frammenti narrativi citati (da 5 a 9), ci imbattiamo in una parola variamente riportata, ora distanziata e nettamente distinta da quella del narratore (come in 5), ora ad essa inestricabilmente legata in enunciati plurivoci che fanno risuonare continuamente sia la voce del narratore che quella dei personaggi assieme alla loro prospettiva e/o valutazione dei fatti narrati (come in 8).

4. Lettura/analisi di testi e storia letteraria nel triennio: un equilibrio da raggiungere

Queste e poche altre consapevolezza generali relative alla lingua e ai testi letterari (e in particolare a quelli in versi e a quelli narrativi), associate ad ancora più generali capacità di analisi e riflessione sulla lingua da coltivare e sviluppare accuratamente a scuola, da affinare in particolare nel triennio delle superiori, senza esaurire le ore di italiano nel solo studio della storia letteraria, sono strumenti potentissimi per munire gli studenti della capacità di osservare da vicino testi o frammenti testuali, per dotarli di un armamentario efficace che non li lasci impotenti e sprovveduti di fronte alla prova «analisi del testo» ora prevista dall'esame di Stato.

Il problema, per gli insegnanti, può essere quello, eterno, del tempo (che non basta mai) e del come conciliare l'attenzione minuta ai testi, esercitata su una loro lettura diretta, con l'esigenza di "svolgere i programmi" e fare storia della letteratura.

Si potrebbe considerare che l'attenzione alla dimensione letteraria dovrebbe essere presente, in verticale, nell'intero curriculum scolastico di educazione linguistica (e di fatto lo è, sia nei programmi vigenti¹⁴ sia nelle indicazioni curriculari proposte di recente nel quadro dell'imminente "riordino dei cicli"). È praticata fin dalla scuola dell'infanzia la fruizione di testi provvisti di letterarietà" (ad esempio: contine, filastrocche, fiabe), ma anche il gioco con la lingua. A mano a mano che crescono le capacità di scrittura dei bambini e dei ragazzi, dai semplici giochi linguistici (che sono comunque un addestramento utilissimo alla scoperta e all'uso della flessibilità linguistica), passando magari per riscritture, parodie ecc. di testi, si può far praticare la stessa produzione di testi creativi, esercitando così usi linguistici e testuali che sfruttino al massimo grado la creatività della lingua. Occorre però conoscere sempre meglio le regole (della lingua e dei testi) per giocare con le regole e, insieme, si possono scoprire le regole giocando con la lingua e producendo testi, oltre che leggendo e analizzando testi (tra cui quelli letterari) prodotti da altri. I quali, ovviamente, appartenenti a generi diversi e, anche quanto ai contenuti, scelti e proposti in modo da risultare accessibili alla comprensione e interessanti per gli alunni delle varie fasce d'età, non possono che essere presenti nell'intero curriculum.

Nel triennio, dove le competenze linguistico-letterarie maturate precedentemente dovrebbero coniugarsi con una attenzione sistematica per la dimensione storico-letteraria, dovrebbe essere più agevole affinare e approfondire quanto già acquisito. Sappiamo bene, però, che non sempre gli studenti arrivano al triennio delle superiori provvisti già di una soddisfacente strumentazione di base utile ad orientarsi nell'approccio ai testi in generale e a

¹⁴ Al di là della psicosi attualmente diffusa nelle scuole «dell'autonomia» e dell'idea che non ci siano più programmi scolastici, si può ricordare che, finché non saranno elaborate le indicazioni curriculari previste dalla legge 30/2000, sono e restano vigenti i programmi dell'85 per la scuola elementare, i programmi del '79 per la scuola media inferiore, mentre i programmi Brocca sono ormai da anni, anche se non ufficialmente in scuole differenti dagli Istituti tecnici e professionali, il punto di riferimento più comune (per insegnanti ed editoria scolastica) in tutte le scuole medie superiori.

quelli letterari in particolare. Ma questo non è un alibi per non cercare di recuperare. A patto di trovare, ragionevolmente, le strade per conciliare esigenze diverse ma anche, a ben vedere, complementari.

Occorrerebbe inoltre, a questo punto, fare un'ampia riflessione su che cosa significhi fare storia della letteratura. Fiumi di inchiostro sono stati scritti ormai al riguardo¹⁵, nella sempre più diffusa consapevolezza della estrema complessità delle connessioni, non meccaniche né strettamente parallele, tra la storia della produzione letteraria, delle forme e dei generi letterari, della loro ricezione ecc. e altre serie storiche (della storia politica, economica, sociale, delle istituzioni culturali, degli intellettuali ecc.) con, in posizione centrale, la storia della lingua e delle varie "questioni della lingua". Il dibattito sulla storiografia letteraria, sulle sue periodizzazioni, sulla necessità di superare il modello di una monolitica storia letteraria nazionale, non attenta a considerare le articolazioni locali e regionali da una parte, i rapporti con altre letterature (in particolare europee) dall'altra, si è riverberato sulla stessa editoria scolastica, con il risultato di far "esplodere" la manualistica: un risultato tangibile anche fisicamente, data la mole (e il peso) di moltissimi manuali di storia della letteratura, che, in numerosi tomi o volumi¹⁶, comprensivi di letture antologiche e critiche, di schede didattiche e di suggerimenti per esercitazioni e ulteriori ricerche, cercano di tenere conto del maggior numero possibile delle suggestioni emerse dal dibattito. Inoltre i testi letterari antologizzati risultano sommersi da un ricchissimo apparato illustrativo e commentativo aperto ad accogliere metodi di lettura vari, provenienti da teorie e discipline disparate. Il risultato è una complessiva illeggibilità (c'è di tutto e troppo) di libri di testo che sembrano destinati agli insegnanti (e al loro aggiornamento) prima ancora che ai ragazzi, per i quali sono spesso incomprensibili, privi come sono, troppo di frequente, di filtri didattici che tengano conto delle difficoltà di comprensione che mediamente gli alunni manifestano di fronte a tale densità informativa e complessità critica disseminata di specialismi malamente o affatto spiegati.

Gli insegnanti sanno bene che, di fronte a tali offerte ridondanti, devono operare una selezione (di percorsi, autori e testi), ma sappiamo anche che si rischia spesso di seguire l'ordine proposto dal manuale senza mai, a fine anno scolastico, fare in tempo a completarlo, con il risultato di "buchi" discontinui nella considerazione anche meramente cronologica di secoli e autori; buchi in cui possono cadere, casualmente, proprio autori e periodi tra i più rilevanti. Del resto a lungo, proprio per questa ragione, non si è mai arrivati a fare a scuola la letteratura del Novecento.

In polemica con la mole dei manuali e con il loro soffocante apparato critico, storico-letterario e metodologico c'è chi propone di dedicarsi esclusivamente alla lettura diretta dei testi¹⁷. Ma sarebbe forse, anche questa, una soluzione troppo drastica. Si potrebbero invece, più ragionevolmente, adottare manuali più sobri ed essenziali che presentino senza eccessive complicazioni uno schema dello sviluppo cronologico e storico della nostra letteratura, arricchito da brevi e sintetiche schede (o finestre) sui principali generi, movimenti, forme metriche, con qualche apertura – specialmente nel caso di movimenti letterari di dimensione sovranazionale – verso altre letterature europee. Lo spazio maggiore, in tali manuali, dovrebbe essere dedicato agli autori più canonici (e più importanti), pur lasciando intuire la semplificazione del disegno complessivo risultante dalla sintesi e dalla selezione operate sulla base di criteri che dovrebbero essere esplicitamente dichiarati.

Per quanto minoritari tra le proposte attuali dell'editoria scolastica, manuali di questo tipo non mancano¹⁸: se ben organizzati, contengono (o permettono di costituire facilmente) lo

¹⁵ Mi limito a rinviare ad Asor Rosa (1995) e a Ceserani (1996).

¹⁶ Fino al caso limite dei ben dieci volumi di Ceserani e De Federicis.

¹⁷ Propende per questa soluzione, per esempio, Sanguineti (1997).

¹⁸ È impostato nel modo suddetto, per esempio, Pirodda (1997).

schema generale entro cui collocare le ulteriori conoscenze ricavabili dai necessari incontri più ravvicinati e diretti con la sostanza stessa della letteratura, cioè con i testi¹⁹. La scelta dei testi (e degli autori) da far leggere dovrebbe invece essere a carico degli insegnanti che, disposti anche ad assecondare i bisogni e le curiosità degli alunni, dovrebbero guidarli comunque verso una conoscenza sempre più ricca e articolata del nostro patrimonio letterario, il cui insegnamento con taglio “storico” è un dato culturale irrinunciabile nella nostra tradizione italiana²⁰.

Inoltre, le scienze cognitive ormai da tempo ci hanno insegnato che le nostre conoscenze si depositano in memoria nel formato di schemi, sempre passibili di correzioni e arricchimenti. Ma chi non possiede uno schema entro cui collocare via via le informazioni nuove e più specifiche di cui viene a conoscenza, collegandole e mettendole in rapporto con altre già possedute, finisce per perderle, o per lasciarle vagolare come monadi irrelate nel proprio deposito mentale di saperi. Da tempo chi insegna all’università osserva che, anche quanto a conoscenze storico-letterarie, non si capisce bene quale sia il patrimonio comune degli studenti che vi si iscrivono: può capitare che alcuni sappiano tutto su Gaspara Stampa (autrice rivalutata nei percorsi, tanto di moda, sulla scrittura femminile o “di genere”) senza sapere niente di Petrarca o dell’Umanesimo; altri, in tanti, confondono il Rinascimento con il Romanticismo o non hanno mai sentito parlare di Machiavelli, o non sanno come è fatto un sonetto ecc. Probabilmente a scuola, a furia di moltiplicare i percorsi possibili, di rincorrere attraversamenti originali del territorio letterario (da fare sfociare magari in tesine da presentare all’esame di Stato), si è perso di vista l’essenziale, l’impalcatura fondamentale entro cui collocare gli “approfondimenti”, fatta anche di nozioni indispensabili e di base.

Può essere in parte responsabile di ciò anche una malintesa lotta al nozionismo. Chi la combatteva e combatte seriamente è giustamente contrario alla riduzione della cultura a un cumulo di nozioni fini a se stesse; ma si deve aggiungere che qualunque seria preparazione culturale non può prescindere dal possesso di nozioni di base, di punti certi di conoscenza e di riferimenti a partire dai quali approdare a una considerazione critica e interpretativa via via più ampia e ricca di fatti letterari e testi. Così come, se è vero che la storia non si fa solo con le date, è tuttavia indispensabile la conoscenza di certe date e di certe, per quanto convenzionali, periodizzazioni: scandaloso scoprire che molti studenti universitari non sanno, per esempio, a quando risalgano l’unità d’Italia o l’introduzione nel nostro paese del suffragio universale. Viene a mancare qualunque prospettiva sul passato, cumulato in una nebulosa priva di stratificazioni, e si rischia di non avere gli strumenti più elementari per capire il presente.

Sarebbe urgente, dunque, definire quanto prima quel pacchetto di saperi letterari e storico-letterari irrinunciabili che la scuola media superiore dovrebbe garantire a tutti, in modo unitario, al di là dei saperi e delle conoscenze aggiuntive e diversificate che possono essere lasciati alla scelta delle singole scuole dell’autonomia e dei loro insegnanti. E in cui si auspica ci sia uno spazio sempre maggiore per la lettura diretta dei testi, esercitando su di

¹⁹ C. Segre, sentendo l’esigenza di conciliare «il percorso che dal testo arriva al contesto, e l’altro che dal contesto va verso il testo», dichiara di avere tracciato nella sua antologia (Segre e Martignoni, 1992-93) «anzitutto una griglia storica che cerchi di cogliere sinteticamente il variabile intreccio di fatti, di situazioni, movimenti culturali, ecc. in cui la letteratura si è sviluppata; poi usando questa griglia come un contenitore, tanto più adatto ed efficace quanto più è già stato formulato tenendo conto dei fatti letterari a cui viene riferito (Segre, 1995: 19).

²⁰ Sarebbe sbagliato abbandonarlo in nome del fatto che altrove, in altri paesi europei, non si fa, come nella nostra scuola, storia della letteratura, ma ci si limita a leggere e commentare testi. Mi ha spinto a rivalutare di molto il modo italiano di “storicizzare” la letteratura (e non solo) il tipo di preparazione mediamente posseduta dagli studenti universitari stranieri che arrivano nelle nostre università grazie agli scambi Erasmus o Socrates: sono privi in modo disarmante di conoscenze generali che consentano loro di collegare fatti letterari, artistici e culturali coevi.

essi capacità di analisi e sensibilità linguistiche e semiotiche acquisite gradualmente, è opportuno ribadirlo, lungo l'intero curriculum. Ma queste, con maggiore sistematicità e coerenza, andrebbero consolidate nel triennio e arricchite di un'attenzione particolare per la dimensione storico-linguistica.

Riferimenti bibliografici

- Armellini G. (1987), *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, il Mulino.
- Asor Rosa A. (a cura di) (1995), *La scrittura e la storia. Problemi di storiografia letteraria*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bachtin M. (1979) [1934-35], "La parola nel romanzo", in Id. *Estetica e romanzo*, Torino, Einaudi, pp. 67-230.
- Barilli R. (1981), *Viaggio al termine della parola. La ricerca intraverbale*, Milano, Feltrinelli.
- Blanche-Benveniste C. (1991), "Le citazioni nell'orale e nello scritto", in Orsolini M., Pontecorvo C. (1991), pp. 259-273.
- Berthoud-Papandropoulou I., Kilcher H. (1987), "Que faire quand on me dit de dire? L'enfant messenger des paroles d'autrui dans une situation de communication: recherche exploratoire", in *Archives de Psychologie*, 55, pp. 219-239.
- Bertinetto P. M. (1981) "I paradossi della nozione di testo", in Goldin D. (a cura di), *Teoria e analisi del testo*, Padova, CLEUP, pp. 1-27.
- Ceserani R. (1996), "Storicizzare", in Lavagetto M. (a cura di), *Il testo letterario. Istruzioni per l'uso*, Roma-Bari, Laterza, pp. 79-102.
- Ceserani R., De Federicis L. (1979-1984), *Il materiale e l'immaginario*, Torino, Loescher.
- Contini G. (1963), "Saggio introduttivo a C.E. Gadda. La cognizione del dolore", Torino, Einaudi. Ora in Id. (1970), *Varianti e altra linguistica*, Torino, Einaudi, pp. 601-619.
- Coseriu E. (1971), *Teoria del linguaggio e linguistica generale*, Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro T. (1982), *Minisemantica*, Roma-Bari, Laterza.
- Eco U. (1979), *Lector in fabula*, Milano, Bompiani.
- Grosser H. (1985), *Narrativa*, Milano, Principato.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lotman Ju. M. (1972-76), *La struttura del testo poetico*, Milano, Mursia.
- Jakobson R. (1966) "Linguistica e poetica", in Id. *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, pp. 181-218.
- Mortara Garavelli B. (1985), *La parola d'altri*, Palermo, Sellerio.
- Mortara Garavelli B. (1995), "Il discorso riportato", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Volume III, Bologna, il Mulino, pp. 427-468.
- Mukarovsky J. (1973), *Il significato dell'estetica*, Torino, Einaudi.
- Orsolini M. (1991), "Oralità e scrittura nella costruzione del testo", in Orsolini M., Pontecorvo C. (1991), pp. 13-28.
- Orsolini M., Pontecorvo C. (a cura di) (1991), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pirodda G. (1997), *Letteratura italiana. Profilo storico dalle origini a oggi*, Roma-Bari, Laterza.
- Rosiello L. (a cura di) (1974), *Letteratura e strutturalismo*, Bologna, Zanichelli.

- Sanguineti E. (1997), “*Ci sono altri modi per insegnare letteratura che non siano il manuale di storia letteraria e l’antologia?*”, n Calò R., Ferreri S. (a cura di) (1997), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze La Nuova Italia, pp. 33-40: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/10/Sanguineti-Ci-sono-altri-modi-per-insegnare-letteratura-che-non-siano-il-manuale-di-storia-letteraria-e-1%E2%80%99antologia.pdf>
- Saussure F. de (1966), *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza.
- Segre C. (1979), *Semiotica filologica*, Torino, Einaudi.
- Segre C. (1985). *Avviamento all’analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi.
- Segre C. (1995), “I segni e la storia”, in Asor Rosa (1995), pp. 15-28.
- Segre C., Martignoni C. (1992-93), *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origini al Novecento*, 4 voll., Milano, Bruno Mondadori.