Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

ELENA ROTONDI

MASTER OF ARTS IN INSEGNAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

INTERPRETAZIONE DEL TESTO LETTERARIO E PIACERE DI LEGGERE

PER UNA DIDATTICA DELLA LETTERATURA NEL SECONDO BIENNIO DELLA SCUOLA MEDIA

RELATORE

PROF. WOLFGANG SAHLFELD

Questo lavoro chiude due anni di formazione professionale e umana, costellata da incontri e relazioni importanti. Desidero ringraziare anzitutto il mio relatore prof. Wolfgang Sahlfeld, per la fiducia, i consigli e la guida professionale sempre presenti. Ringrazio i miei compagni di viaggio, senza i quali non mi sarei divertita tanto e grazie ai quali ho vissuto con leggerezza la mia condizione di migrante, senza mai sentirmi straniera. Grazie a Joëlle, per avermi fatto da mamma nei momenti più duri.

Un ringraziamento speciale e commosso va a Giuseppe Valli, per non avermi mai fatto mancare la sua fiducia. Spero di essere una docente all'altezza dei suoi insegnamenti. Ringrazio infine la mia famiglia, per avermi sempre sostenuta e per essere stata sempre così vicina nonostante la lontananza.

Sommario

1. Introduzione 1

2. L'interpretazione del testo letterario 3

2.1 L'educazione linguistica e l'educazione letteraria nella scuola media 3

2.2 L'approccio ermeneutico nell'educazione linguistica 5

2.3 L'approccio ermneutico nell'educazione letteraria 7

2.3.1 Il problema del contesto 7

2.3.2 La necessità di un nuovo paradigma didattico 8

2.4 L'insegnamento della letteratura nell'epoca delle competenze 10

3. Il lavoro di ricerca 13

3.1 Le domande di ricerca 13

3.2 Metodologia di ricerca 13

3.2.1 Il campione di riferimento e la scelta della metodologia di indagine 13

3.2.2 Le tecniche di raccolta e di analisi dei dati 14

3.3 Modalità didattiche 15

3.3.1 Il testo: da Susanna Tamaro a *Il porto sepolto*, seguendo le vie del fronte triestino 15

3.3.2 Il processo: dal vademecum del lettore al vademecum del lettore critico 16

3.3.3 Il contesto: la creazione di una poesia 16

3.4 Le fasi del lavoro 16

3.5 I risultati 19

4.Conclusioni 25

Bibliografia 23

Allegati 25

1. Introduzione

Nell'introduzione al volume *Guida breve allo studio della letteratura* (2003), Remo Ceserani afferma che:

> Per *letteratura* si intende qui il patrimonio di *testi* della *tradizione* europea (non quindi solo quella italiana), con una particolare attenzione a quelli della produzione più alta e raffinata del passato e della contemporaneità, senza tuttavia trascurare i fenomeni più ampi e differenziati dell'*immaginario*: i testi della tradizione filosofica e politica, le scritture autobiografiche e di viaggio, la letteratura di evasione e di consumo, il cinema, etc. (Ceserani, 2003, p. IX).

Diversi possono essere gli approcci interpretativi di un testo e ciascuno individua un preciso rapporto che si instaura tra esso e il lettore. All'interpretazione che si basa sui processi di lettura e trasmissione, cercando di dare senso alla lettura di opere letterarie del passato, viene dato il nome di *interpretazione ermeneutica*, ed è in questo campo di indagine che prende avvio la ricerca qui presentata. La necessità di avviare tale ricerca parte da una esigenza concreta che spesso emerge in classe: a quali strumenti possono ricorrere gli studenti per interpretare un testo? Come rendere tale apprendimento appassionante? Quale senso può ricoprire la letteratura nell'immaginario degli adolescenti di oggi?

In un recente contributo Romano Luperini (2015) riprende una riflessione di Todorov (*La letteratura in pericolo*, 2008, citato da Luperini, 2015) e riassume in modo cristallino la crisi che sta attraversando la didattica della letteratura e le possibili vie attraverso le quali questa può ritrovare ancora un senso, nell'insegnamento e nella vita di tutti i giorni:

> A scuola, sostiene Todorov, non si deve insegnare la disciplina, ma il suo oggetto, cioè le opere letterarie, considerandole come grandi depositarie del senso della vita. L'uso di strumenti tecnico-retorici può essere utile, precisa Todorov, ma a patto che questi vengano trattati appunto come strumenti, come mezzi, e non si dimentichi invece che il fine è la fusione di orizzonte fra il mondo del testo e il mondo del lettore e la ricerca di senso che ne deriva. Infine, conclude Todorov, perché un futuro geometra, un futuro ingegnere, un futuro

> odontotecnico, un futuro avvocato dovrebbero conoscere alla perfezione la differenza fra focalizzazione interna ed esterna, fra metafora e metonimia ecc.? La letteratura a costoro interesserà come grande fatto culturale e non nella sua dimensione tecnico-specialistica (p. 71).

Per questo la ricerca, che muove da esigenze concrete, ha trovato supporto teorico nel lavoro che negli ultimi decenni ha coinvolto molti studiosi per rinnovare l'insegnamento della letteratura dal punto di vista didattico e pedagogico, cercando di recuperarne il valore etico e formativo. Questi studiosi si soffermano soprattutto sul biennio superiore italiano, ma le loro ricerche possono adattarsi al secondo biennio delle scuole medie ticinesi, poiché ci si muove nell'ambito della scuola dell'obbligo.

Quindi, nel *capitolo 2* si prenderanno in esame i contributi teorici che studiano il rapporto tra lettore e testo, proponendo metodologie che guardano all'induzione e alla riflessione metacognitiva sul processo di lettura (Armellini 1987, 2008; Luperini, 2015; Simone Giusti, 2014) mentre nel *capitolo 3* si esporranno le fasi e i risultati della ricerca costruita secondo queste nuove linee metodologiche e condotta in una quarta media, alla quale si è proposto un itinerario su *Il porto sepolto* di Giuseppe Ungaretti.

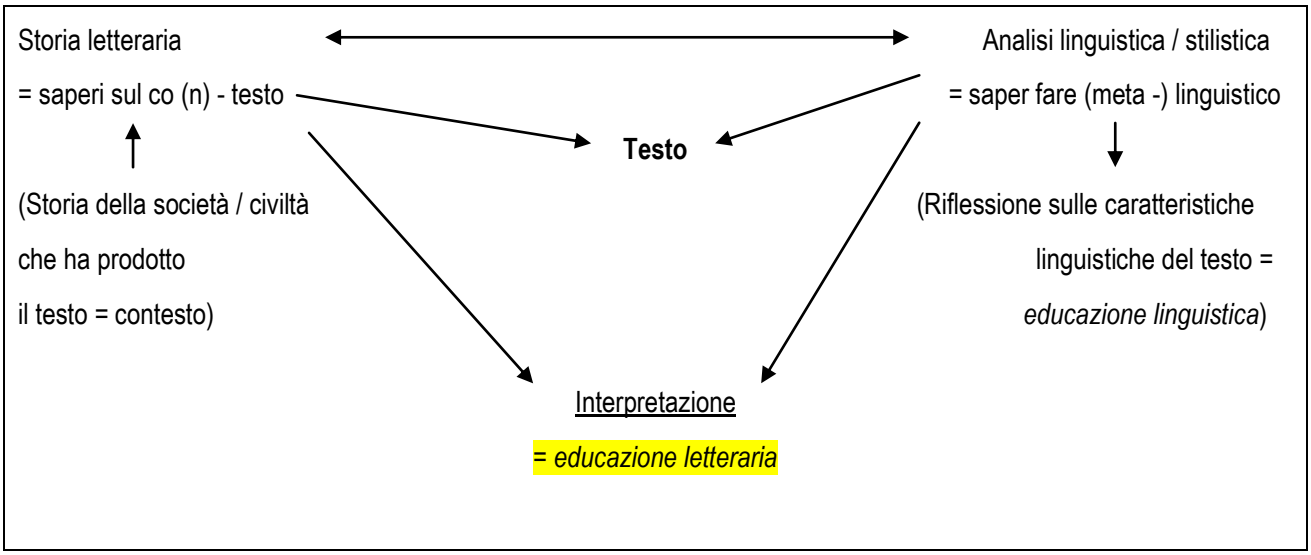
La ricerca di un piacere della scoperta - grazie allo strumento conoscitivo rappresentato dalla grammatica, grazie al confronto con in compagni e alla comparazione fra testi, in un contesto alternativo alla storia letteraria - può forse dare un senso all'insegnamento letterario nel secondo biennio della scuola media. Tuttavia, nelle *conclusioni* non si cercherà di proporre ricette o definizioni esaustive, ma di aprire la strada a un dibattito e a nuove sperimentazioni in questo campo.

2. Interpretazione del testo letterario

2.1 L'educazione linguistica e l'educazione letteraria nella scuola media

La mia ricerca si muove entro il territorio della didattica della letteratura, che si divide in due rami educativi: l'educazione linguistica e l'educazione letteraria. Un testo letterario può quindi essere affrontato in classe da questi due punti di vista, la storia letteraria e l'analisi linguistica e stilistica, differenti ma complementari. Essi si uniscono nell'*unicum* del testo che conduce, grazie all'atto interpretativo, all'ambito della educazione letteraria.

Tabella 2.1.1 – tratta da W. Sahlfeld, *Dispensa di Didattica dell'italiano*, a.a 2015/2016, p. 51



Come rileva Sahlfeld (2015/2016) il docente di scuola media (SM) si trova però di fronte a un paradosso: attenersi a un curricolo basato sull'educazione linguistica, che propone testi come appartenenti a generi o tipologie testuali, e nel contempo muoversi didatticamente con la volontà di valorizzare la letterarietà del testo per il suo valore educativo e linguistico. Il risultato nella SM sarebbe di imporre un testo sulla base del suo valore letterario ed educativo, ignorando le possibili reazioni, di noia e rifiuto, da parte degli allievi (Sahlfeld, 2015/2016). Tuttavia il paradosso rimane, poiché "nell'interpretazione dei testi è essenziale la contestualizzazione: solo accettando le asprezze

linguistiche stilistiche o interpretative che il testo di un'altra epoca contiene, e solo affrontandole, il lettore può sperare di trovarvi un senso" (Sahlfeld, 2015/2016, p. 52).

Perciò si pone il quesito di come fare educazione letteraria nel curricolo della SM, nel momento in cui la didattica della letteratura prevede che i testi vengano letti:

> con diverse modalità didattiche, nell'intento di scoprirne il significato espressivo, narrativo e culturale, al fine di trasformare l'allievo in un lettore che: sia consapevole delle proprie strategie di lettura e delle intenzioni con cui legge un testo; provi piacere a leggere testi letterari diversi con strategie e intenzioni diverse; sia in grado di esprimere giudizi motivati sui testi che legge, scoprendo in tal modo anche i propri gusti letterari (Sahlfeld, 2015/2016, p. 54).

La capacità di interpretare un testo alla luce del contesto letterario e storico è ciò che contraddistingue un lettore critico da un lettore consapevole, uno studente della SMS da uno studente di SM. Ma, se vogliamo rimanere nell'ambito della scuola media, dobbiamo porre l'attenzione all'attività di lettura, alle sue implicazioni cognitive ed emotive (piacere di leggere) e alla consapevolezza (metacognizione) sui suoi meccanismi. Come rivela Lerida Cisotto (2015), questa prospettiva si inserisce nel dibattito sulla didattica del testo degli ultimi anni:

> proprio dall'indagine psicologica è derivata un'importante spinta propulsiva per il rinnovamento della didattica della lingua [con la] promozione di competenze tramite i processi che ne stanno alla base. L'ottica assunta non guarda dunque alla sola padronanza strumentale, ma considera gli apprendimenti linguistici come il risultato di dimensioni interdipendenti: conoscenze e abilità, operazioni di pensiero e affettività, aspetti sociali e motivazionali (pp. 11-12).

Secondo la studiosa bisogna prendere in considerazione anche l'aspetto di fruizione dei testi, ossia "i modi in cui lo studente lettore incontra la pagina scritta e ne elabora i contenuti" (Cisotto, 2015, p. 12). Da un punto di vista didattico bisognerà privilegiare "metodologie processuali, con cui migliorare le strategie degli studenti inesperti" (Cisotto, 2015, p. 12) che ricerchino legami significativi tra testo letterario ed esperienza di vita. Infatti, il momento nel quale "il primato delle operazioni logiche deputate alla comprensione cede il passo alle capacità immaginative

nell'interpretazione del testo, un processo che interviene soprattutto nella narrativa, interpellando affettività, emozioni e valori del lettore" (Cisotto, 2015, pp. 12-13) raramente si presenta in classe, rendendo così poco personale e molto scolastico l'incontro con il testo letterario.

2.2 L' approccio ermeneutico nell'educazione linguistica

Il mio lavoro di ricerca prende le mosse da quello di Valeria Bianchin - dal titolo *La lettura continuata di un'opera letteraria nella scuola media. Il piacere di leggere nell'educazione linguistica* (2015) – il quale prova a trovare una prima risposta pratica alle nuove spinte della ricerca in didattica. I risultati della sua ricerca mostrano come, in certe condizioni, l'educazione linguistica, e nello specifico l'analisi semantico-lessicale-retorica di un testo proposto in lettura continuata, favorisca la riflessione meta cognitiva su quanto sia in grado di suscitare il proprio piacere di leggere.[1] La docente afferma che il *piacere di leggere,* frutto della comunione tra l'aspetto cognitivo (di rielaborazione delle informazioni) e l'aspetto affettivo (che incide sul processo di valutazione), nasce nel momento in cui il lettore riconosce che il testo ha una rilevanza per sé (Bianchin, 2015); tuttavia non è sufficiente constatare questa rilevanza per sé, ma anche saper giustificare secondo quali criteri si esprimono i nostri giudizi e i nostri gusti, nel momento in cui si fa parte di una comunità - la classe, in questo caso - i cui partecipanti condividono il nostro stesso obiettivo (Bianchin, 2015). Perciò "all'interno di una comunità interpretativa, nella costruzione dei significati di un testo, risulta più rilevante la ricerca del consenso intersoggettivo attraverso l'argomentazione" (Bianchin, 2015, p. 5) che la semplice constatazione della propria reazione.

Questo aspetto è importante poiché, a mio avviso, nell'accettazione e nel confronto con le esperienze e le opinioni altrui si può creare un giudizio che tenga conto di molteplici sfaccettature della realtà, arricchendosi, modificandosi ed evitando i dogmatismi di un pensiero chiuso, autoreferenziale e non dialettico, che si rivelerebbe poco adatto alla vita democratica cui è chiamato l'allievo dopo la scuola dell'obbligo (Luperini, 2006, pp. 112-121).

---

[1] I risultati della ricerca di Bianchin appaiono estendibili ma non generalizzabili. In altre parole, questo approccio didattico funziona in certe condizioni, e la letteratura ci dice che normalmente le cose vanno così, ma non possiamo asserire che ciò che ha funzionato nella ricerca di Bianchin funzioni sempre.

Secondo Bianchin (2015), l'educazione linguistica secondo un approccio ermeneutico prevede quindi che nell'atto della lettura, centrale in questo percorso, avvenga un incontro nel quale il testo dialoga con il lettore. Il lettore è tenuto poi a considerare le caratteristiche attraverso le quali questo testo dialoga con la propria cultura, con la propria esperienza personale e con il proprio tempo (Bianchin, 2015, p. 5).

Bianchin ha posto al centro la lettura usando come metodologia didattica quella della lettura continuata. Gli allievi avevano così una visione globale del testo sul quale poi veniva chiesto loro di formulare dei giudizi, attraverso la riflessione sugli aspetti stilistici e lessicali. L'approccio è quindi quello ermeneutico, che sposta l'attenzione al rapporto che il lettore intrattiene con il testo:

> in conclusione nel presente lavoro, […] si è scelto di stimolare la presa di coscienza degli allievi verso ciò che un racconto lungo può dare loro, non soltanto a livello di stimolo emotivo, ma anche cognitivo attraverso un approccio ermeneutico: si è provato a sollecitare, perciò, la meta cognizione di lettori non alle prime armi anche a partire dal confronto con punti di vista differenti (Bianchin, 2015, p. 5).

Bianchin ha appurato che la riflessione metacognitiva sullo stile di un autore può favorire (in determinate condizioni) il piacere di leggere, perciò la sua ricerca dimostra che può esistere una didattica che soddisfi i primi due criteri individuati da Sahlfeld[2] (2015). La docente ha seguito un approccio ermeneutico e interpretativo, nel quale il contesto di inserimento del lavoro era l'opera nella sua interezza, dimostrando secondo Sahlfeld (2016) come anche un testo linguisticamente difficile può, attraverso una adeguata riflessione[3], essere letto in classe senza che si sappia nulla dell'autore, della sua storia e di quella del testo.

Ma quando è l'opera nella sua interezza che ha bisogno di una contestualizzazione, come si può agire didatticamente nella scuola media senza l'ausilio della storia della letteratura? Il contesto *esterno al testo* non può essere infatti ignorato in certe circostanze (Sahlfeld, 2016) e così,

---

[2] Un allievo che sia consapevole delle proprie strategie di lettura e delle intenzioni con cui legge un testo; che provi piacere a leggere testi letterari diversi con strategie e intenzioni diverse.

[3] attraverso la formulazione di giudizi estetici, con attenzione al momento di pre-lettura e di valutazione mediante anche esercizi linguistici, ad esempio sull'aggettivazione (Sahlfeld, 2016).

l'orientamento verso una didattica che privilegi lo studio della fruizione va accompagnato a un ripensamento radicale del contesto nel quale va insegnato un testo letterario, con le sue caratteristiche linguistiche e con il suo valore *etico-formativo* (Sahlfeld, 2016; Armellini 1987, 2008; Luperini 2006, 2015).

2.3 L'approccio ermeneutico nell'educazione letteraria

2.3.1 Il problema del contesto

Diversi studiosi convergono nell'affermare la necessità di rinnovare la didattica della letteratura partendo dai bisogni formativi degli studenti e dalle loro attese al fine di allargare il loro orizzonte di fruizione (Armellini, 1987, 2008). Ma, secondo Sahlfeld, la questione della contestualizzazione non è secondaria, ma pone anzi il docente di fronte a un problema:

> [ad esempio] *Veglia* di Ungaretti [non ha bisogno di contestualizzazione] per avere un senso compiuto poiché il cotesto fornisce tutte le informazioni del caso per capire che il testo parla di una tremenda esperienza di guerra […]. [Ma] altra cosa sarebbe leggere con la classe tutto leggere tutto *Il porto sepolto*, operazione che renderebbe necessaria la conoscenza di luoghi, personaggi e momenti salienti nella scrittura ungarettiana di quegli anni per ripercorrere la vita del poeta da Alessandria d'Egitto fin nelle trincee del primo conflitto mondiale (Sahlfeld, 2016, pp. 4-5)

Bisogna dunque scegliere solo grandi testi che non hanno bisogno di contestualizzazione ed evitare di proporne altri di difficile interpretazione senza una adeguata contestualizzazione? Secondo Sahlfeld (2016) questa eventualità rischierebbe di impoverire l'insegnamento letterario, ponendo delle briglie ai docenti, alla loro passione e alla loro competenza scientifica. Il fatto è che non si possono escludere certi testi e neanche fare in modo che il docente debba rinunciarvi (Sahlfeld, 2016). Sarà dunque compito degli studiosi e dei docenti trovare un'alternativa didattica alla contestualizzazione storico letteraria che tenga conto, nella scuola media, di un curricolo legato alla

educazione linguistica, alle tipologie testuali e al dialogo che la disciplina intrattiene con le altre materie di insegnamento. L'obiettivo diventerà quello di formare un lettore il quale riconosca che il testo ha un valore per sé, ma che esiste anche un limite all'interpretazione, dei vincoli che vanno rispettati. Un testo può parlare anche a distanza di tempo, ma in ogni caso non vi posso leggere dentro tutto quello che voglio, bisogna anche fare un passo indietro e vedere fin dove gli strumenti a mia disposizione mi permettono di andare. Il mio lavoro cerca di esplorare i confini dell'interpretazione entro i quali può muoversi l'allievo, facendo attenzione ai suoi bisogni formativi, al suo orizzonte culturale e alle conoscenze pregresse, auspicando un movimento che dalla prassi arrivi alla teoria. Perciò, nell'azione didattica, il sapere disciplinare può avere l'opportunità di parlare con la realtà e la cultura dell'oggi, poiché spostando l'attenzione dalla trasmissione alla ricezione emergono stimoli di riflessione sui rapporti fra la didattica e il sapere specialistico (Armellini, 2008).

2.3.2. la necessità di un nuovo paradigma didattico[4]

In un recente saggio Luperini (2015) afferma la necessità di avviare un ripensamento serio dell'impostazione didattica nel quale:

> rinnovare è anche un tornare indietro alle origini, ritrovare qualcosa che si era dimenticato ma che tuttavia costituisce la condizione stessa della nostra funzione in quanto insegnanti. […] Ciò comporta due operazioni che andranno collegate tra loro: il commento volto a rendere intellegibile il testo e a renderlo "forte" di fronte al lettore, e l'interpretazione, volta a dare significato e valore al testo e a rendere "forte" il lettore di fronte a esso. […] Attraverso il commento il lettore impara a rispettare l'autonomia del testo, ad ascoltarlo e a capirlo nella sua diversità – di qui il rilievo etico-pedagogico di tale operazione -; attraverso l'interpretazione impara ad assumersi la propria responsabilità ermeneutica e a confrontarla con l'intera comunità interpretante di cui fa parte. Da un punto di vista didattico, nel momento del commento al centro della classe sta il testo; nel momento della interpretazione è la classe stessa che diventa centro. Nel commento, protagonista è il testo; nella interpretazione

[4] Il titolo del paragrafo riprende quello del saggio di Luperini *Per un nuovo paradigma didattico*, in Marcello Ostinelli (a cura di) La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive, Locarno, Dfa, 2015, p. 67)

> protagonista è la comunità ermeneutica formata dalla classe che discute sulle domande di senso da porre al testo (pp. 69-70).

In questo modo l'educazione letteraria svolge un ruolo fondamentale nell'educare l'allievo ai principi democratici che guidano la sua vita di allievo e cittadino: "Sta qui ovviamente il nesso che unisce il problema della interpretazione e quello della democrazia. La classe come comunità ermeneutica non può non prefigurare una comunità più ampia" (Luperini, 2015, p. 70). In questo senso la didattica si muove entro le linee guida e i principi su cui si basa la missione educativa della scuola dell'obbligo (Piano di formazione, 2004, p. 7). Questo approccio ermeneutico, che pone attenzione al dialogo e all'incontro con i testi, si fonda quindi:

> sulla centralità della lettura […] e sulla opportunità di inserirla in percorsi storici sulla base del tema o del genere letterario. […] La lettura diretta dei testi dovrà essere propedeutica alla proposta di indicazioni interpretative di tipo storico, antropologico, psicologico capaci di coinvolgere l'orizzonte culturale e l'immaginario dei giovani, sì da indurli alla discussione e alla presa di posizione. L'insegnamento della letteratura dovrà essere volto alla enucleazione dei contenuti di verità dei testi, visti nel rapporto vivo con la situazione del presente. O la scuola riuscirà a ri-legittimare la letteratura come grande serbatoio di simboli, di immagini e di esperienze attuali o comunque da ridefinire sulla base di interessi ed esperienze contemporanei, e come spazio interpretativo di ricerca del senso della vita attraverso le opere, oppure l'insegnamento della letteratura diventerà marginale (Luperini, 2015, p. 70).

Sarà da privilegiare dunque un approccio induttivo nel quale "*il confronto tra testi diversi, […] permette allo studente di individuare le costanti e le variabili su cui sviluppare un progressivo lavoro di riflessione, analisi e sintesi*" (Armellini, 1987, p. 100) e bisognerà rielaborare il sapere scientifico e disciplinare affinché questo possa fornire solamente le informazioni necessarie a quei ragazzi, in quella fase della loro formazione, per leggere quel testo. Tecnicismi e metodologie vanno presentate gradualmente, a seconda delle esigenze interpretative che di volta in volta si presentano al lettore (Armellini, 1987, 2008) .

Tornando infine a Cisotto (2015) - e alla didattica legata a processi e competenze - si può forse trarre qualche connessione con le proposte di Luperini, nel momento in cui la studiosa considera la lettura come un'esperienza estetica che nasce dall'incontro emotivo tra lettore e testo. Il processo interpretativo è infatti frutto di un *processo evocativo*, ossia:

> un processo emozionale con cui il lettore distilla il senso del testo letterario attraverso la generazione di immagini affettivamente connotate. Perciò, nell'attività di lettura in classe è importante creare le condizioni affinché gli studenti possano fare esperienza significativa di letteratura significa dar loro l'opportunità di fare esperienza di umanità, articolando le proprie visioni del mondo *per affinità o per contrasto* (Cisotto, 2015, p. 160).

La prospettiva ermeneutica sposta "l'attenzione […] dagli oggetti artistici alle relazioni che essi instaurano con i fruitori: il denominatore comune sarà dunque *il tipo di risposta che essi suscitano negli studenti, mettendo in movimento processi di comparazione, contestualizzazione che scaturiscano da una domanda di senso e portino a una costruzione cooperativa di significati*" (Armellini, 2008 p. 44). Così si trova forse una pista che conduce a quanto auspicato da Sahlfeld (2015) all'inizio dell'analisi: la ricerca di una didattica del testo letterario nella SM, grazie alla quale il docente "è in grado di colmare le lacune dei suoi studenti in fatto di lingua, e nel contempo agire da umanista che interagisce con le scienze sociali" (Sahlfeld, 2015, p. 52). In questo modo egli "potrà con profitto intraprendere la strada dell' *insegnare letteratura*" (Sahlfeld, 2015, p. 52) e fare forse del suo allievo non solo un lettore consapevole, ma anche critico.

2.4 L'insegnamento della letteratura nell'epoca delle competenze

Queste proposte didattiche trovano un supporto nell'approccio pedagogico (anch'esso soggetto negli ultimi anni a un radicale ripensamento) per competenze. La pedagogia per competenze differisce da quella per obiettivi, giacché non pone più l'attenzione al raggiungimento di obiettivi ma alla riflessione metacognitiva: non si tratterà quindi di insegnare ma di rendere consapevoli gli allievi delle proprie risorse e strategie. L'insegnamento, da un punto di vista pedagogico, non verrà più basato su obiettivi di apprendimento, ma su una programmazione per principi procedurali, verificabili e ripetibili.

Se "la pedagogia per obiettivi chiede agli allievi di focalizzare la loro attenzione su determinati risultati di apprendimento che riguardano esclusivamente la disciplina di studio, sui quali saranno messi alla prova finché non riusciranno a raggiungere il traguardo stabilito" (Giusti, 2014, p. 81), la pedagogia per competenze invece avrà l'obiettivo di esplicitare delle competenze, cioè dei processi sui quali continuare ad allenarsi. Per quanto riguarda l'insegnamento del testo letterario il docente deve "porsi come un mediatore o agevolatore per l'accesso al sapere in un'opera di ricucitura tra i vecchi modelli e le nuove pulsioni linguistiche ed esistenziali" (Armellini, 1987, p. 57). Inoltre egli:

> non dovrà rinunciare a Rimbaud per Vasco Rossi, né strumentalizzare l'uno per demistificare l'altro, ma saper prendere le distanze da entrambi, relativizzando sia la cultura "legittima" di cui è erede, sia la "cultura barbara"delle masse giovanili […] Il problema didattico consisterà [quindi] nel mettere in grado gli studenti di valutare autonomamente che cosa prendere e che cosa lasciare di ciascuna (Armellini, 1987, pp. 57-58).

In questo senso l'allievo sarà competente nello scegliere e nel contestualizzare i diversi prodotti culturali di cui può far uso: in tal modo questo lavoro, che prevede lo sviluppo della riflessione sui processi sull'autonomia e la padronanza delle competenze, si inserisce nel nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015, pp. 19-21). Infine, la struttura dell'itinerario (che si presenterà nel paragrafo 3.4) permette di coinvolgere tutti i processi appartenenti alla lettura e segue le indicazioni per quanto riguarda il testo poetico, concentrandosi sul messaggio e facendo riferimento alla forma – e alla riflessione sulla lingua - come parte fondamentale della costruzione del significato (Piano di studio, 2015, p. 108).

Non bisogna però cadere in un rigido rigore scientifico, ma assumere ad esempio una prospettiva interdisciplinare e intertestuale nella quale lo studente può trovare spazio di indagine attraverso i propri strumenti perché, a livello formativo, "per un ragazzo la scoperta in se stesso della capacità di istituire connessioni – anche azzardate e discutibili – tra diversi tipi di esperienze estetiche è una risorsa importante per dare senso al proprio rapporto con il mondo" (Armellini, 2008, p. 32).

Emergeranno probabilmente risposte o interpretazioni sbagliate, ma queste non sono da vedere come errori perché permettono di raccogliere informazioni importanti:sulla mentalità dei ragazzi, sui loro diversi modi di reagire alle istruzioni del testo, e sulla sfasatura tra il testo e il loro orizzonte di attesa" (Armellini, 2008, p.79).

Perciò l'insegnante può agire in questa direzione:

> valorizzando e socializzando i risultati della prova, e confrontando le ipotesi dei ragazzi con l'intenzione dell'autore, l'insegnante può favorire una più consapevole fusione d'orizzonti tra l'opera e i giovani lettori e propiziare quella esperienza di sé nell'esperienza dell'altro che rende ancora vive le opere letterarie del passato (Armellini, 2008, p. 79).

Il docente è chiamato a raccogliere queste informazioni come preziosi snodi sui quali innestare le proprie competenze di didatta e specialista della disciplina. Per quanto riguarda lo specifico della lettura del testo letterario, l'asse diacronico non sarà perciò l'unico modo per acquisire una prospettiva storica, ma attraverso il confronto tra situazioni diverse, tra discipline diverse o tra testi afferenti a tipologie testuali diverse, lo studente potrà riconoscere la distanza - culturale e storica - che esiste tra il testo preso in esame e il proprio orizzonte, usando in modo graduale gli strumenti che ha a disposizione (Armellini, 1987). L'obiettivo è quindi "allenare gli allievi a leggere *con attenzione e con gusto*, ponendo ad ogni testo le domande giuste in relazione alle proprie esigenze di storicizzazione, e imparando a cercare autonomamente le informazioni necessarie per rispondere" (Armellini, 1987, p. 102).

Gli *strumenti concreti* di cui può quindi avvalersi un allievo, che si accinge a terminare la scuola dell'obbligo e comincia a sviluppare le proprie idee e un pensiero argomentativo, verranno dalla propria educazione linguistica, con gli strumenti della grammatica e della riflessione sulla lingua, intesa nel suo "*plus valore* metacognitivo" laddove "l'alunno impara a organizzare le proprie conoscenze […] attraverso processi cognitivi come il confronto, l'analisi, la connessione, l'induzione" (Piano di studio, 2015, p. 98). Ma soprattutto, questi strumenti saranno acquisiti riflettendo su una lingua che trova nella dimensione letteraria quello spessore umano indispensabile per rendere ogni esperienza di apprendimento piacevole e significativa.

3. Il lavoro di ricerca

3.1 Le domande di ricerca

DOMANDA DI RICERCA

Esiste una didattica del testo letterario che favorisca un'interpretazione valida (rilevanza del contenuto per sé e per gli altri) senza ricorrere a una contestualizzazione preliminare nella storia letteraria per l'elaborazione di gusti letterari?

SOTTODOMANDE CON IPOTESI

1. L'interpretazione (processo valutativo), attraverso un dibattito in classe alla luce di stimoli interdisciplinari ed intertestuali, sviluppa e favorisce ulteriormente il piacere di leggere poiché rende l'allievo consapevole del perché il testo ha senso per lui.
2. Il metodo comparativo (varianti, l'interdisciplinarità, l'intertestualità), favorisce il pensiero dialettico.
3. L'argomentazione (riflessione sul processo) in classe nell'atto interpretativo permette una coscienza di sé e dei propri gusti, nel rispetto e nell'incontro con gli altri.

3.2 Metodologia di ricerca

3.2.1 Il campione di riferimento e la scelta della metodologia di indagine

Il lavoro è stato proposto a una quarta media della scuola di Morbio Inferiore, sede presso la quale ho svolto il mio tirocinio. La classe è composta da venti allievi, il cui profitto in italiano è molto buono; in classe è presente anche una ragazza dislessica, la quale si mostra però molto partecipe e capace di superare autonomamente le proprie difficoltà, seguendo il ritmo della classe. Sin dalla terza la classe è abituata a lavorare su opere lette nella loro interezza, con domande di comprensione in itinere e intervallata da approfondimenti a latere sugli aspetti di punteggiatura, stile e lessico.

Prima dell'itinerario su *Il porto sepolto*, il primo semestre è stato impiegato nella lettura integrale dell'autobiografia di Susanna Tamaro *Ogni angelo è tremendo* (2013). Durante tale lettura la necessità di lavorare sui processi è sorta naturalmente all'interno della classe (già abituata a questo tipo di lavoro) e si è proseguito poi nella lettura continuata seguendo le indicazioni del lavoro di diploma di Bianchin (2015). Infatti agli allievi è stato chiesto, alla fine di ogni lezione, di elaborare un giudizio, in forma di commento, sulla lezione, sui contenuti e sullo stile dell'autrice, cercando di inserire nel proprio commento riferimenti espliciti al testo e la propria opinione personale.[5]

La scelta di Giuseppe Ungaretti, e di un itinerario sul *Il porto sepolto* (tratto dall'edizione Mondadori delle poesie *Vita di un uomo*, 2005) che seguisse le linee teoriche della mia ricerca, è venuta naturalmente poiché l'autrice triestina ricorda nel suo libro l'incontro avvenuto con il poeta, il quale meritava un degno approfondimento. In seguito la scelta di contestualizzare questo itinerario attraverso le lettere che dal fronte il poeta ha inviato a Gherardo Marone (*Da una lastra di deserto. Lettere dal fronte a Gherardo Marone*. Mondadori, 2015) segue così la proposta di Sahlfeld, presentata nel saggio del 2016 (pp. 5-8), e segue le indicazioni del Piano di studio (2015, p. 107) laddove si indicano le tipologie testuali come orizzonte didattico di riferimento.

3.2.2 Le tecniche di raccolta e di analisi dei dati

La ricerca ha posto l'attenzione sull'aspetto qualitativo e non quantitativo dei dati. Infatti, il campione ridotto non permette di poter generalizzare i risultati, perciò la validità dei dati poggia sulla conoscenza del percorso critico dei ragazzi (grazie al lavoro preliminare su Susanna Tamaro) e sull'interpretazione dei dati emersi. Perciò questa ricerca si presenta come una testimonianza di un percorso didattico - e umano - riuscito, che può essere ripreso e adattato secondo le modalità didattiche di altri docenti e le caratteristiche di altre classi. Per questo motivo, una ricerca nata con un intento puramente sperimentale si è trasformata in una *ricerca-azione*, che si è modificata e adattata in itinere ai bisogni formativi di quei venti allievi, dotati di una propria sensibilità, abituati a un certo tipo di lavoro nell'arco di tutto il primo semestre dell'anno scolastico. Quindi i risultati

[5] Ad un certo punto si è offerto anche un raccoglitore con commenti da parte di critici e da parte di lettori comuni per allenare i ragazzi a confrontarsi con un orizzonte critico a loro familiare: quello delle recensioni su giornali e su siti web.

non sono da considerarsi principi didattici validi sempre, ma l'analisi che segue può almeno provare a suggerire una strada diversa – e forse più adatta ai tempi in cui viviamo – dell'insegnamento del testo letterario. Nello specifico i dati sono stati raccolti in tre modi:

- Questionari con domande aperte, all'inizio e alla fine dell'itinerario (All. 1)

- Feedback alla fine di ogni lezione, che la docente ha registrato sulle schede di lavoro e su appunti personali.

- Schede di lavoro in classe, poi raccolte in un dossier da ciascun allievo e consegnate alla docente (All. 5-9; All. 13-14)

3.3 Modalità didattiche

3.3.1 Il testo: da Susanna Tamaro al Porto sepolto, seguendo le vie del fronte triestino

Come spiegato nel paragrafo precedente, la scelta del testo è avvenuta naturalmente e si è inserita subito nel solco degli studi teorici, a dimostrare ancora come questa via di ricerca didattica meriti di essere sperimentata. Inoltre, la scelta della poesia in luogo della prosa, la quale aveva già dimostrato di essere particolarmente efficace nell'approccio ermeneutico, ha permesso per la sua brevità di enucleare e riassumere un lavoro senza perdere di qualità didattica: Giuseppe Ungaretti, per la sua lingua particolarmente espressiva ma non inaccessibile, per la sua poetica così profondamente sincera, ha una efficacia didattica enorme, anche per far capire ai ragazzi che cos'è la poesia, e perché è necessaria. Infine, le poesie sono state scelte secondo un criterio di efficacia nel far sorgere buone domande di analisi attraverso il loro accostamento.

3.3.2 Il processo: dal vademecum del lettore al vademecum del lettore critico

Da un interrogativo posto dal libro di Susanna Tamaro è dunque partita l'esplorazione del continente ungarettiano. I due lavori sono legati in modo emblematico da un'attività di scrittura di un vademecum: se con la lettura del romanzo della Tamaro era stato redatto un vademecum del lettore consapevole (dei propri bisogni e strumenti per apprezzare un libro), il percorso di Ungaretti eredita questa esperienza rielaborandola in principi adatti al lettore critico (All. 5). Le modalità didattiche in seguito adottate nell'itinerario hanno invece fatto riferimento ai contributi teorici illustrati nel secondo capitolo e hanno seguito prevalentemente un approccio *induttivo, comparativo ed ermeneutico, soprattutto nella fase di commento e argomentazione delle proprie interpretazioni.*

3.3.3 Il contesto: la creazione di una poesia

L' itinerario si compone di quattro lezioni le quali, dopo una lettura di Veglia e il questionario d'entrata (per riprendere le preconoscenze e le attese degli allievi), si sono succedute in questo ordine: *cosa succede quando si legge una poesia; come nasce una poesia; il processo creativo del poeta; sconfinamenti nell'oggi*, confrontando in quest'ultima metodi e contenuti.
Proporre una contestualizzazione di questo tipo, che guarda al processo di creazione di un'opera, può ancorare l'insegnamento letterario della SM a una dimensione concreta di apprendimento, tante volte rincorsa dai docenti per motivare i propri allievi, senza perdere di validità scientifica.

3.4 Fasi del lavoro[6]

Nella *lezione 1* (All. 6) l'allievo è stimolato a capire da solo le caratteristiche del linguaggio poetico, dopo una comprensione preliminare del nucleo tematico della poesia attraverso la disposizione delle immagini e il significato delle parole. Grazie a questi esercizi il lavoro di comprensione e interpretazione emerge da un "processo di cooperazione tra l'autore e il lettore", nel

[6] Le lezioni sono state costruite su esercizi, dall'approccio induttivo e comparativo, consigliati da Armellini (1987, pp. 184-216).

quale quest'ultimo è chiamato a mettere in gioco la propria esperienza e i propri sforzi interpretativi per cogliere un aspetto peculiare della poesia, ossia quello di "concentrare un'enorme quantità di significati potenziali in un numero estremamente ridotto di parole" (Armellini, 1987, pp. 193-194).

Attraverso le attività della lezione 1, si introduce anche un potenziale contesto alternativo alla storia letteraria, quello dell'aspetto concreto di nascita ed elaborazione di una poesia, particolarmente adatto ed efficace – a mio avviso - per affrontare un itinerario sulla poesia. L'incontro con il poeta non avviene dunque tramite una introduzione, ma attraverso un reale contatto con le sue parole e con l'esperienza terribile che sta vivendo.[7]

La *lezione 2* (All.7) è stata per questo introdotta e sostenuta da materiale fotografico che ritraeva la natura della cartina postale e alcune immagini di soldati assiepati nelle trincee, oppure colti nel momento di scrivere[8]. Questi dettagli materiali hanno avuto un forte impatto sugli allievi che hanno così cominciato a porsi domande sul testo. In particolare, dopo la lettura della *lettera 9*[9] (All. 16), si è potuto introdurre il lavoro delle varianti. Gli allievi hanno messo in atto le loro conoscenze sulla divisione in struttura delle poesie de *Il porto sepolto* (descrizione dell'esterno - oggetto - risonanza interiore) e hanno ragionato sul cambiamento del titolo da *Paesaggio* a *Monotonia*. La soluzione è stata data dalla docente, ma, come mostrerà l'analisi dei dati in uscita, gli allievi hanno colto le potenzialità di questo ragionamento per riuscire a capire come il tempo incide sulla vita delle poesie (il dato paesaggistico lascia il posto al ricordo della sensazione che richiamava).

Arriviamo infine alla *lezione 3* (All. 8), nella quale si è fatta l'analisi delle varianti di San Martino del Carso.[10] Alla fine dell'attività, basata sull'analisi grammaticale per giungere al contenuto, si è

[7] Infine è da notare, nella lezione 1 (All. 10), un richiamo a *Nothing else matters* dei Metallica da parte di una allieva, che vi aveva visto un legame con le parole del poeta; la stessa allieva dirà poi nel questionario che ora potrà "analizzare a modo proprio il testo delle canzoni" (All. 3). Questo forse suggerisce che la volontà di avvicinare il linguaggio poetico a un universo contemporaneo di fruizione non è solo un'ipotesi teorica, ma può trovare spazio nella prassi quotidiana dell'insegnamento.

[8] Presentazione multimediale nella quale sono mostrate le foto dei luoghi richiamati nelle poesie e le cartoline postali, mezzo ufficiale attraverso il quale i soldati potevano comunicare e inviare lettere.

[9] Grazie alle poesie inserite come parte integrante del corpo di queste lettere.

[10] Attività proposta in varie antologie e spiegata in termini chiari e comprensibili.

confrontata l'analisi proposta dalla classe con quella di Carlo Ossola: si è visto quindi come si era giunti alle medesime conclusioni con la sola forza del ragionamento sulla grammatica.[11]

> *COMMENTO CRITICO che segue l'analisi di Carlo Ossola*
>
> Il caso di San Martino del Carso esemplifica ottimamente il lavoro correttorio cui Ungaretti ha sottoposto le liriche dell'*Allegria* per più di un ventennio: lavoro che tende a una maggiore sinteticità, eliminando elementi narrativi, descrittivi, esplicativi o semplicemente non essenziali. Seguendo l'analisi comparativa delle due redazioni condotta da Ossola, rileviamo che nella prima strofa il lavoro di correzione, con un procedimento riscontrabile in tutte le poesie dell'*Allegria*, mira a rendere assoluti i dimostrativi, a svincolarli dai luoghi: acquista "vaghezza" quel *brandello di muro* non più *esposto all'aria* (l'espunzione elimina anche una ridondanza: il muro non può che essere esposto all'aria). Nella seconda strofa l'eliminazione del complemento di luogo dell'ultimo verso (*nei cimiteri*) conferisce alla strofa una struttura perfettamente circolare (*Di tanti […] neppure tanto*) che si apre e si chiude con un pronome indefinito: ne risulta una dilatazione dell'assenza di coloro che corrispondevano al poeta nell'infinito dello spazio e del tempo. L'espunzione dell'indicazione di luogo conferisce anche una maggiore allusività alla strofa seguente, rendendo implicito il paragone fra il cimitero e il cuore del poeta (*Ma nel cuore / nessuna croce manca*). Evidentissimo il processo di essenzializzazione negli ultimi versi: la lapidaria sentenza finale della redazione definitiva (*E' il mio cuore / il paese più straziato*) nasce da una precedente versione molto più lunga e appesantita da un interrogativo dai toni patetici. (Segre, Martignoni, *Leggere il mondo*, 2007, vol. VIII, p. 110).

La *grammatica* diventa così strumento essenziale di analisi, un'arma a servizio della logica, e non una materia a sé stante, pesante e astratta. Inoltre l'*analisi delle varianti* risulta essere, nell'ottica di una didattica che procede per comparazione, particolarmente efficace, laddove non vi siano problemi di lingua, che prevedrebbero una competenza storico linguistica per comprendere appieno il lavoro correttorio.

La *lezione 4* (All. 9) infine si presta a concludere l'itinerario con una apertura al mondo contemporaneo. Dopo aver risposto a una domanda (nella quale si chiedeva agli allievi di fare un confronto tra il percorso svolto e un approccio più tradizionale, nel quale si spiega il testo prima di procedere alla lettura) si è cercato di dare agli allievi una prospettiva di apprendimento trasferibile all'oggi, affinché il pensiero critico e riflessivo sia utile dentro e fuori da scuola. Con un confronto tra Ungaretti e il poeta siriano Faraj Bayrakdar (2016, p. 111-113) si è visto dunque che le

---

[11] Ad esempio il lavoro correttorio durato vent'anni è stato colto da un allievo guardando le date. *Le ha corrette in trincea? Come ha fatto? Quando le ha corrette?*

tematiche e le emozioni della poesia di guerra trascendono le epoche storiche, e che il desiderio di fratellanza e pace accomuna tutti gli uomini coinvolti in un'esperienza violenta.[12]

3.5 Risultati

I risultati presentati derivano quindi da una rielaborazione e interpretazione dei dati. Oltre alle risposte dei due questionari, verrà presa in considerazione anche la domanda presente nella lezione 4 (*"Il percorso alternativo che abbiamo fatto è stato stimolante per capire le poesie o avresti preferito aver avuto questa presentazione prima della lettura? Per quale motivo?"*), per un ulteriore dato circa la preferenza di questo percorso o di quello introduttivo canonico. Infine, l'interpretazione dei dati si basa anche sul *numero di occorrenze* di alcune parole che, per la loro frequenza, possono essere considerate *parole-chiave*.

I dati in entrata (All. 2) forniti dagli allievi danno un'immagine preliminare della poesia legata al suo aspetto strutturale e metrico, alla sua economia di parole, alla ricchezza di significato di quest'ultime e già rilevano il loro legame con la dimensione interiore del poeta. Tuttavia, si può notare che esiste un approccio scolastico nel percepire il testo poetico, come se esso fosse un modo, un pensiero, un insieme di parole e strofe legate alla vita del poeta. Per quanto riguarda i legami con la propria cultura, la poesia richiama il mondo della musica, del rap e di frasi e concetti sottoforma di frammenti. Infine, alla domanda 3 molti hanno individuato come sia importante documentarsi, saper immedesimarsi nelle emozioni del poeta e concentrarsi, mentre altre occorrenze non rimandano alla necessità di specifici prerequisiti.

I dati in uscita (All. 3) mostrano due tipi di reazioni al percorso: c'è chi sostanzialmente ritiene che la propria idea non sia cambiata e che anzi leggere una poesia rimanga comunque un'operazione difficile e c'è chi rivela di aver capito meglio, di aver strumenti in più per comprendere le poesie. Infine, questo ultimo gruppo di dati mostra il piacere che si prova nel cogliere ciò che sta dietro le

[12] In più nel futuro si potrebbe anche ideare una situazione-problema di questo tipo: "*Avete la possibilità di parlare per quindici minuti ai potenti del pianeta, cercando di persuadere (argomentazione) tali personalità della necessità impellente di terminare la guerra in Siria. Per farlo avete solo le poesie di Ungaretti.*"

parole dopo la fatica del ragionamento. Questa scoperta si accompagna a un'idea della poesia che diventa racconto, lettera, pezzo dell'anima e della vita dello scrittore, non più un insieme di "parole alla rinfusa" o tecnicamente organizzate. Nello specifico della *domanda 3*, questo percorso ha permesso inoltre di scoprire un altro punto di vista sulla guerra: quello emotivo. In particolare spiccano sette occorrenze nelle quali ha ancora senso leggere oggi *Il porto sepolto* "per capire com'era la guerra e i sentimenti di chi l'ha vissuta"; questi sentimenti tornano ancora nei conflitti della nostra epoca, ma la poesia li distilla rendendoli eterni e indistruttibili.

Infine, dalle risposte alla *domanda 4* (All. 4), emerge che il confronto con i compagni è stato utile per scoprire cose che non si conoscevano, aspetti che non si erano notati oppure per avvalorare e "aumentare di significato" le proprie opinioni. Esse sono state infine fondamentali per arrivare alla risposta "corretta", per spiegare parti difficili e per capire che un testo può essere interpretato da diversi punti di vista.

La maggior parte delle risposte indicano che il percorso seguito è stato più interessante e stimolante perché ha permesso a tutti di esprimere la propria opinione, senza essere vincolati o confusi da una presentazione preliminare; in ogni caso esso è servito per acquisire nuovi strumenti e per imparare ad analizzare una poesia con una atteggiamento di scoperta. Altri riconoscono che il proprio atteggiamento nei confronti della poesia non ha subito modifiche (è sempre qualcosa di astratto per cui servono conoscenze specifiche), anche se il percorso ha permesso di arricchire le proprie conoscenze in materia.

Molti preferiranno comunque un romanzo, ma in ogni caso mi pare che questo percorso abbia permesso ad alcuni allievi di acquisire maggiore fiducia nei propri strumenti, portando qualcuno ad apprezzare questa forma di espressione. Infine, questo viaggio di scoperta, che procede per tappe rispondendo agli interrogativi che la lettura pone, credo avvicini maggiormente alla sensibilità del poeta e alle "parole e ai concetti di un'altra epoca" racchiusi nei suoi componimenti.

4. Conclusioni

Lavorare sul testo letterario con un approccio ermeneutico, facendo emergere gli interrogativi dalla lettura, ha fatto sì che l'analisi partisse dal dato linguistico del testo e dai dubbi degli allievi che, nell'incontro con le opinioni altrui, hanno trovato una possibile via per rispondere alle domande poste dal testo.

Ma ciò che emerge da questo lavoro è anche la necessità di abituare sin da subito gli allievi a questo tipo di riflessione sul testo letterario. Alcuni allievi hanno infatti sottolineato quanto siano stati aiutati dalle attività di dibattito e analisi. Ciò non mi stupisce, perché lavorare in questo modo prevede un notevole sforzo da parte del docente e degli allievi. Esso prevede un ripensamento dell'approccio didattico che si fonda su lezioni dedicate ai diversi procedimenti quali lettura, scrittura, ascolto e oralità.

Per quanto riguarda la lettura, si tratta di intraprendere un viaggio di scoperta che parte dal lessico, dal confronto tra testi e tra diversi punti di vista della comunità ermeneutica, ripercorrendo a ritroso il cammino intrapreso. In questo modo gli allievi si rendono conto delle risorse che hanno messo in atto per giungere a un'interpretazione accettata da tutti i componenti della comunità. Si arriva così a un modo diverso di accedere al testo che passa dalla lingua per arrivare a un contenuto, che di volta in volta si presenta nuovo, e arricchito dall'incontro con l'orizzonte culturale e interiore della classe. In questo modo si realizza quanto auspicato da tale approccio ermeneutico: ogni testo vivrà e fornirà significati sempre nuovi grazie all'incontro con lettori di epoche e gusti differenti.

Tuttavia l'obiettivo che si vuole perseguire non è quello di dimostrare un cambiamento qualitativo nell'insegnamento, quanto suggerire la necessità di un cambiamento dell'atteggiamento nei confronti del testo letterario, in particolare nei confronti della poesia, spesso vista come qualcosa di astratto e difficilmente accessibile. In questo nuovo approccio tutti gli allievi possono trovare spazio di espressione e di crescita, riassumibile nella frase - quasi socratica – di una mia allieva: "Ora è probabile che io legga più poesie, poiché so di poter capire" (All. 11-12). Questa ricerca non vuole quindi offrire una risposta definitiva, ma vuole aprire nuove strade per la riflessione sulla didattica della letteratura anche alle scuole medie, affinché educazione linguistica e letteraria siano aspetti complementari all'interno di una didattica scientificamente fondata. Si aprono perciò nuove piste di indagine: per quanto riguarda la programmazione per competenze resta da esplorare l'ambito della

valutazione, mentre per quanto riguarda le pratiche didattiche si può approfondire l'approccio delle analisi delle varianti. Il percorso da Susanna Tamaro a Ungaretti ha infatti dimostrato che ragionare sul processo creativo della scrittura àncora l'apprendimento a una dimensione concreta dell'opera e apre una possibile via di approccio critico. Tuttavia bisogna tenere in debita considerazione il campione di una singola classe, che rende questa ricerca – e i suoi risultati – una prima sperimentazione senza pretese di esaustività scientifica. Bisogna infine tenere conto anche di risposte in controtendenza con la maggioranza: una secondo la quale la poesia rimane comunque argomento di difficile accesso e altre secondo le quali un' introduzione preliminare avrebbe sicuramente aiutato a superare le difficoltà incontrate durante l'analisi.

Sarà compito del docente, armato di passione e cultura, cercare dei contesti alternativi per avvicinare i propri allievi all'incontro con l'autore e con il testo. Che siano testi, lettere, immagini, altre discipline non importa, anzi, la varietà di approcci possibili rende potenzialmente inesauribili le risorse che si possono impiegare.

Bibliografia

Armellini G. (1987). *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*. Bologna: Zanichelli**.**

Armellini G. (2008). *La letteratura in classe. l'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*. Milano: Unicopli.

Bayrakdar F. (2016). *Il luogo stretto*. Roma: Nottetempo.

Bianchin V. (2015). *La lettura continuata di un'opera letteraria nella scuola media. Il piacere di leggere nell'educazione linguistica*. Locarno: DFA.

Ceserani R. (2003). *Guida breve allo studio della letteratura*. Bari: Laterza.

Cisotto L. (2015). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

Giusti S. (2014). *Per una didattica della letteratura*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Luperini R. (2006). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.

Luperini R. (2015). Per un nuovo paradigma didattico. In M. Ostinelli (a cura di), *La didattica del'italiano. Problemi e prospettive* (pp. 67-72). Locarno: Dfa.

Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015). Bellinzona: DECS.

Piano di Formazione della Scuola Media (2004). Bellinzona: UIM.

Sahlfeld W. (2016). Riflessioni sulla didattica del testo letterario nell'epoca delle competenze. In *Campi immaginabili*, I-II /2016, 292-412. Catanzaro: Rubbettino.

Sahlfeld W. (2015). *Dispensa di didattica dell'italiano a.a. 2015/2016*. Locarno: DFA.

Segre C., Martignoni C. (2007). *Leggere il mondo*, vol. VIII. Milano: Mondadori.

Tamaro S. (2013). *Ogni angelo è tremendo*. Milano: Bompiani.

Ungaretti G. (2016). *Vita d'un uomo*. *Tutte le poesie*. Milano: Mondadori.

Ungaretti G. (2016). *Da una lastra di deserto. Lettere dal fronte a Gherardo Marone*, a cura di Francesca Bernardini Napoletano. Milano: Mondadori.

Questa pubblicazione, *Interpretazione del testo letterario e piacere di leggere*, scritta da Elena Rotondi, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

Allegati

ALLEGATO 1

Questionari

Q1

1. Cosa significa capire una poesia?

2. Conosci altri modi di comunicare simili alla poesia o che te la ricordano?

3. Sono necessarie delle informazioni prima / introduzione per leggere e capire correttamente e alcuni dettagli alcune poesie (ad es. vita dell'autore, caratteristiche del modo di scrivere dell'autore, il periodo storico, poesie di altri autori)?

Q2

1. Alla luce del percorso che abbiamo fatto, il modo con il quale abbiamo affrontato il *Porto Sepolto* e *Ogni angelo è tremendo* ha cambiato la tua idea sulla lettura di una poesia o di un romanzo?

2. Senti di avere degli strumenti nuovi per leggere un testo, che sia un romanzo o una poesia?

3. Ha ancora senso oggi leggere *Il Porto sepolto*?

4. Il dialogo con i compagni e con al docente è stato utile? Perché?

5. Leggeresti ora più poesie o un romanzi nel tempo libero?

6. Cos'è per te ora una poesia? (facoltativa)

ALLEGATO 2

Dati in entrata

Domanda 1	Pensiero espresso in strofe e rime. Arte e tecnica di scrivere in versi esperienze, idee ed emozioni. Un insieme di strofe che raccontano emozioni. Emozioni e pensieri che si vogliono esprimere. Pensiero del poeta. Modo per esprimere il proprio pensiero. Idea o ricordo espresso in versi. Pensiero espresso in forma scritta. Modo apparentemente difficile di comunicare attraverso rime e strofe. Insieme di versi che riflettono il pensiero del poeta. Un testo che esprime molti più sentimenti (*ndr rispetto alla prosa*). Sfogo dei sentimenti e pensieri del poeta che non balzano subito all'occhio perché "travestite" da parole. Sentimenti de poeta nascosti nel senso della poesia che va scoperto attraverso la comprensione delle sue parole significative. Forma di scrittura che interpreta la storia dell'autore. La poesia è una storia che parla direttamente al cuore, che fa riflettere e che non si può descrivere. Un modo di esprimere ciò che si sente dentro in modo chiaro e conciso. Un modo per esprimere le proprie emozioni attraverso poche parole e poche frasi. Un insieme di strofe che permette di esprimere i propri sentimenti.

Domanda 2	La musica e le canzoni (x13). Niente (x2). La musica rap. Alcuni gruppi o cantanti (tra cui Metallica) (x2). Frammenti di un romanzo, frasi conclusive o particolarmente significative, citazioni (x2).
Domanda 3	Serve documentarsi prima sul poeta (x4). Saper leggere (x2). Immedesimarsi nello scrittore (x5). Non serve nulla perché chiunque può capire una poesia (x3). No, bisogna concentrarsi, capire e scoprire leggendo la poesia. Avere conoscenze grammaticali e lessico ricco. Dipende molto dal contenuto. bisogna capire il contesto. No, perché parla al cuore e alle emozioni. Saper esprimere propri sentimenti (x2). Bisogna aver sofferto o provato le stesse emozioni del poeta.

ALLEGATO 3

Dati in uscita

Domanda 1	È stato utile per leggere la poesia con altri occhi. Leggere le poesie rimane comunque un'operazione difficile (x3). La mia idea non è cambiata (x2). Serve comunque una preparazione più approfondita per analizzare una poesia, noi Siamo stati molto aiutati dalla docente. Le idee sono più chiare, ma meglio leggere un romanzo. È stato più interessante scoprire volta per volta la vita e le sensazioni del poeta. È stato meno noioso perché l'allievo può esprimere le proprie opinioni. Aiuta a ragionare e ad imparare ad analizzare. Alla luce dell'itinerario capisco meglio un romanzo o una poesia. Attività è stata utile per approfondire le conoscenze su romanzo e poesia. È stato stimolante perché abbiamo ragionato. L'attività è servita perché ho scoperto cose che non conoscevo, ma non ha cambiato la mia idea su romanzo e poesia (x3). È cambiata la percezione di ciò che c'è prima del libro: la fatica e il tempo. Mi ha tolto la voglia di leggere perché troppo triste. Ho imparato a capire meglio un testo. Affronto la poesia in modo diverso, la leggo Più attentamente e l'analizzo. Il percorso mi ha fatto capire che fra una frase e l'altra si nasconde sempre qualcosa che vale la pena scoprire. Questo percorso mi ha aiutato a capire una poesia mentre prima non ne avrei capita una parola. Leggere bene e attentamente le poesie mi ha permesso di gustarle.

Domanda 2	La logica (x5). Con fatica ce l'avremmo fatta da soli (x2). Sì le lezioni mi hanno aiutato ad analizzare (x3). Ho imparato a leggere le poesie (x2). Un' esperienza da ripetere fuori dalle lezioni. Scoprire cosa c'è dietro le parole scritte (x2). No (x2). Capire in modo più profondo (x3).
Domanda 3	Sì perché dovrò comunque leggerlo. Sì perché le emozioni tornano (x3). Si possono capire fatti storici da un punto di vista differente: quello emotivo (x2). Sì perché con il tempo rimane un ottimo testo (x2). Le poesie non hanno età. Sì per capire com'era la guerra, i sentimenti di chi l'ha vissuta, dato che oggi ce ne sono ancora (x7). Ogni volta si possono cogliere insegnamenti diversi (x2). Sì perché aiuta a riflettere (x3). Sì se desideriamo la pace.
Domanda 4	Sì perché ha fornito idee a cui non sarei arrivato (x4). Sì perché scambiando opinioni riuscivamo ad arrivare alla risposta corretta. Le mie opinioni hanno aumentato il loro significato attraverso il dialogo. È stato utile per cogliere aspetti che non avevo notato. Sì, perché alcune idee hanno cambiato le mie. È interessante capire il pensiero dei miei compagni (x3). Ha aiutato la comprensione della parti difficili. Si scoprono cose in più. Un testo può essere interpretato da diversi punti di vista.

Domanda 5	Sì per prepararmi al liceo. Mi interessano più i romanzi ma non mi dispiacerebbe dedicarmi anche alla poesia (x2). Ora posso analizzare anche i testi delle canzoni. potrei leggerne un po' di più (x3). Non penso (x2). Non saprei ma desidero provarci (x2). Ho appreso cosa devo fare per capire un romanzo o una poesia (x2). Più che la quantità di testi potrebbe cambiare il modo in cui sono disposto a leggerli. *Ovviamente sì, perché so di poter capire.* Continuerò a leggere romanzi cui si aggiungono ora le poesie. No perché preferisco vivere le esperienze in prima persona. Sì e sceglierei con più cura i libri. No ma comprenderò meglio i romanzi che leggerò. Sì perché queste attività possono stimolare un approfondimento.
Domanda 6 (fac)	L'anima di un poeta, le poesie raccolgono le sue idee e i suoi sentimenti. I sentimenti del poeta (x2). Un modo più intelligente e architettato di esprimersi (x2). Una lettera piena di emozioni e sentimenti del poeta (x2). Un racconto, un pezzo di vita dello scrittore.

ALLEGATO 4

Lezione 4

Il percorso che abbiamo fatto è stato stimolante per capire le poesie o resti preferito avere questa presentazione prima della lettura?

- Il percorso è stato stimolante (x2) coinvolgente ed efficace perché permette di capire cosa c'è dietro la poesia.
- Abbiamo ragionato pian piano su ogni poesia, imparando parole e concetti di un'altra epoca prima sconosciuta.
- Non sapendo molto di linguaggio poetico, analizzando in questo modo il testo ho capito molto di più, altrimenti tutto sarebbe stato più confuso.
- Il metodo di risalire dalla poesia al suo significato è stato costruttivo e stimolante perché così siamo stati noi a scoprire la risposta applicandoci.
- Il modo in cui abbiamo affrontato la poesia ha fatto diventare la procedura una scoperta, ma anche nell'altra forma l'analisi andava bene.
- È stato bello analizzare la poesia in questo modo poiché "dovevamo starci dietro e analizzarla di più".
- Anche se il percorso è stato più lungo, abbiamo potuto esaminare meglio la poesia.
- Il percorso mi è sembrato molto più interessante così, senza le anticipazioni iniziali, perché ho potuto andare alla scoperta di nuove presentazioni.
- Per me è meglio il percorso che abbiamo fatto perché abbiamo imparato un po' alla volta con un esempio da guardare.
- Ricevere prima la presentazione ci avrebbe forse confusi, approfondendo dopo abbiamo capito ciò che Ungaretti intendeva.
- Ho apprezzato questo metodo, perché leggere il libro prima ci ha permesso di capire la poesia.
- È stato interessante e coinvolgente partire subito con la lettura delle poesie e pian piano risalire e scoprire le informazioni, con una presentazione prima il senso di avventura sarebbe andato perso.
- È stato più interessante scoprire volta per volta la vita e le sensazioni del poeta.

- È sicuramente meno noioso perché l'allievo può dare la propria opinione ed esprimere le idee che si fa leggendo la poesia.
- Aiuta a ragionare e si impara ad analizzare una poesia.
- Penso che come abbiamo affrontato le lezioni, non avendo un'introduzione prima ma partendo direttamente dalle poesie sia stato meglio (x5).
- Così abbiamo analizzato e cercato di scoprire il vero significato della poesia.
- Perché leggendo le poesie prima di sapere ti permette di creare una idea tua su ciò che il poeta vuole dire.
- Perché capire la poesia scoprendo cosa si cela dietro le parole è veramente interessante.
- Perché abbiamo ragionato pian piano su ogni poesia, imparando parole e concetti di un'altra epoca.

ALLEGATO 5

Introduzione

Vorrei che mi aiutaste a portare a termine la ricerca, a vedere cioè se il modo con il quale abbiamo esplorato il mondo di Susanna Tamaro funziona anche con la poesia. Ho scelto di rimanere nel solco della Tamaro presentandovi, come avrete già capito, alcune poesie di Giuseppe Ungaretti. La mia ricerca vuole correggere una piccola anticipazione che avevo fatto prima di leggere Ungaretti, cosa che non era successa per il libro di Susanna Tamaro. Abbiamo solo ascoltato i consigli di Italo Calvino e ci siamo lasciati trasportare dalla lettura, ragionando di volta in volta su quanto avevamo letto anche per valorizzare la nostra opinione, provando a leggere e a capire un libro come lettori esperti e come "critici letterari".

Ora facciamo mente locale e proviamo a scrivere un *vademecum del "lettore critico"*, ricostruendo le tappe del nostro viaggio nel continente tamarico.

Vademecum del lettore critico

1. Sulle tracce di Calvino: che cosa succede quando il lettore legge un libro.
2. Non una storia, ma la storia di Susanna Tamaro.
3. Domande: le metafore, le parole, le frasi difficili e il modo di scrivere.
4. La lettura e gli interrogativi che pone: il dialogo e il dibattito in classe.
5. Piccole deviazioni su storia, geografia, fotografia, storia naturale etc.
6. Lettura e commento finale: giudizi su cosa è stato scritto e come.
7. Confronto con i commenti di lettori esperti o meno esperti.
8. Il *fil rouge* e i titoli ai capitoli.
9. Il grande argomento che lega tutto: la scrittura come terapia, la scrittura come salvezza. Si può trarre qualcosa di positivo da esperienze negative, da esperienze negative si può trovare la propria strada.
10. La creazione del libro: somiglianze, differenze, ipotesi.

ALLEGATO 6

Cosa succede quando si legge una poesia

Veglia **Cima Quattro il 23 dicembre 1915** Un'intera nottata buttato vicino a un compagno massacrato con la sua bocca digrignata volta al plenilunio con la congestione delle sue mani penetrata nel mio silenzio ho scritto lettere piene d'amore Non sono mai stato tanto attaccato alla vita	**Sono una creatura** **Valloncello di Cima Quattro il 5 agosto 1916** Come questa pietra del S. Michele così fredda così dura così prosciugata così refrattaria così totalmente disanimata Come questa pietra è il mio pianto che non si vede La morte si sconta vivendo

- Cerca il **significato delle parole** che non conosci.
- Trova la **struttura** delle due poesie, cioè la disposizione delle immagini evocate.

Fai un confronto fra i due testi e altri testi che ricordi del *Porto Sepolto*.

- Trova dunque un **tema o più temi** (una parola, un *fil rouge*) che uniscono e legano le poesie del *Porto sepolto*.

……

……

……

……

LAVORO A GRUPPI

Confronta i testi e trova le **caratteristiche del linguaggio poetico.**

Domande guida: si discosta esso dal linguaggio quotidiano o da quello di un romanzo? In quale modo?

Esercizio 1

Tra prosa e poesia: suono e senso

a.

Un'intera nottata buttato a un compagno massacrato, con la sua bocca digrignata volta al plenilunio, con la congestione delle sue mani penetrata nel mio silenzio, ho scritto lettere piene d'amore. Non sono mai stato tanto attaccato alla vita.

b.

Un'intera nottata buttato vicino a un compagno massacrato

Con la sua bocca digrignata volta al plenilunio

Con la congestione delle sue mani penetrata nel mio silenzio

Ho scritto lettere piene d'amore

Non sono mai stato tanto attaccato alla vita.

c.

Un’intera nottata

buttato vicino

a un compagno

massacrato

con la sua bocca

digrignata volta al plenilunio

con la congestione

delle sue mani

penetrata

nel mio silenzio

ho scritto

lettere piene d’amore

Non sono mai stato

tanto

attaccato alla vita

Esercizio 2

I sinonimi

Un’intera nottata	Una notte intera
buttato vicino	*sdraiato* accanto
a un compagno	a un commilitone
massacrato	*ucciso*
con la sua bocca	con le sue labbra
digrignata	c*ontratte*
volta al plenilunio	rivolte verso la *luna piena*
con la congestione	con il *gonfiore*
delle sue mani	delle sue mani
penetrata	*infilato*
nel mio silenzio	nel mio silenzio
ho scritto	ho scritto
lettere piene d’amore	lettere *affettuosissime*
Non sono mai stato	non sono mai stato
tanto	*così*
attaccato alla vita	*desideroso di vivere*

Esercizio 3

Parafrasi

Un'intera nottata buttato vicino a un compagno massacrato con la sua bocca digrignata volta al plenilunio con la congestione delle sue mani penetrata nel mio silenzio ho scritto lettere piene d'amore Non sono mai stato tanto attaccato alla vita	**Dopo** una notte intera sdraiato accanto a un compagno ucciso **vedendo** le sue labbra contratte rivolte verso la luna piena **e sentendo** il gonfiore delle sue mani infilato nel mio silenzio ho scritto lettere affettuosissime **E ho capito che** non sono mai stato così desideroso di vivere

Ragiona quindi sugli esercizi precedenti e completa la seguente tabella.

Domanda guida: quale esercizio ci ha permesso di individuare cosa succede quando si legge una poesia?

IL TESTO POETICO Come dice le cose	⟷	IL LETTORE Cosa usa o fa per capire
Versi (musicalità e armonia tra senso e suono)		empatia / immedesimazione
Linguaggio figurato		Immaginazione
Allusione		Riempimento dei "buchi logici" della frase.

ALLEGATO 7

Come nasce una poesia

Il porto sepolto **Mariano il 29 giugno 1916** Vi arriva il poeta e poi torna alla luce con i suoi canti e li disperde Di questa poesia mi resta quel nulla d'inesauribile segreto	**Sono una creatura** **Valoncello di Cima Quattro il 5 agosto 1916** Come questa pietra del S. Michele così fredda così dura così prosciugata così refrattaria così totalmente disanimata Come questa pietra è il mio pianto che non si vede La morte si sconta vivendo	**Commiato** **Locviza il 2 ottobre 1916** Gentile Ettore Serra poesia è il mondo l'umanità la propria vita fioriti dalla parola la limpida meraviglia di un delirante fermento Quando trovo in questo mio silenzio una parola scavata è nella mia vita come un abisso

Hai dubbi o domande dopo la lettura delle tre poesie? Segui il dibattito in classe, secondo i punti 3 e 4 del vademecum, e scrivi i risultati su un foglio di appunti.

Lettera n° 7

Che cosa possiamo capire sulla poesia *Il porto sepolto* e sulla omonima raccolta attraverso questa lettera? *Dopo il dibattito in classe scrivi i risultati sul foglio di appunti*.

Lettera n° 9

Paesaggio **Valoncello dell'Albero Isolato il 22 agosto 1916** Fermato a due sassi languisco sotto questa immensa appannata volta di cielo Il groviglio dei sentieri possiede la mia cecità Non esiste altra cosa più squallida di questa monotonia Una volta non sapevo ch'è banale la consunzione del cielo al tramonto e m'affievolivo poi adagiato sulla mia terra africana calmata a un arpeggio perso per l'aria di Colombina	**Monotonia** **Valoncello dell'Albero Isolato il 22 agosto 1916** Fermato a due sassi languisco sotto questa volta appannata di cielo Il groviglio dei sentieri possiede la mia cecità Nulla è più squallido di questa monotonia Una volta non sapevo ch'è una cosa qualunque perfino la consunzione serale del cielo E sulla mia terra affricana calmata a un arpeggio perso nell'aria mi rinnovavo

Hai dubbi o domande dopo la lettura delle tre poesie? Segui il dibattito in classe, secondo i punti 3 e 4 del vademecum, e scrivi i risultati su un foglio di appunti.

Cos'è una **variante**? Prova a rispondere confrontando le **due stesure** della poesia.

Una **variante** è:

……..……..

……

Cosa **cambia** tra le **due stesure?** Perché **il titolo** è stato **cambiato?**

*Formula delle **ipotesi di cambiamento** come abbiamo per i libri di Susanna Tamaro e scrivile sul foglio di appunti.*

ALLEGATO 8

Il processo creativo del poeta

San Martino del Carso – Variante **Valoncello dell'Albero Isolato il 27 agosto 1916**	**San Martino del Carso – Versione definitiva** **Valoncello dell'Albero Isolato il 27 agosto 1916**
Di queste case Non c'è rimasto Che qualche Brandello di muro esposto all'aria Di tanti Che mi corrispondevano Non è rimasto Neppure tanto Nei cimiteri Ma nel cuore Nessuna croce manca Innalzata di sentinella a che? Sono morti Cuore malato Perché io guardi al mio cuore Come a uno straziato paese Qualche volta	Di queste case Non è rimasto Che qualche Brandello di muro Di tanti che mi corrispondevano non è rimasto neppure tanto ma nel cuore nessuna croce manca È il mio cuore il paese più straziato

ANALISI E COMMENTO DELLA POESIA

→ **Analizza** e **commenta** la poesia definitiva con gli strumenti appresi nella prima lezione.

ANALISI DELLE VARIANTI

- **Sottolinea** nel primo testo le parole che **vengono tolte.**
- Svolgi, se necessario alla comprensione della poesia, l'**analisi grammaticale**, **logica** o del **periodo** degli elementi eliminati.
- **Analizza** e **commenta** la poesia definitiva anche alla luce dei cambiamenti fatti dal poeta.
- **Formula ipotesi** sulle **intenzioni** del poeta riguardo questi **cambiamenti**: attenzione al **titolo**, al **messaggio** e al **senso della poesia**. Per aiutarvi confrontate la data della poesia con quelle delle lettere.

COMPARAZIONE COMMENTI CRITICI SU *SAN MARTINO DEL CARSO*

COMMENTO CRITICO che segue l'analisi del critico Carlo Ossola

Il caso di San Martino del Carso esemplifica ottimamente il lavoro correttorio cui Ungaretti ha sottoposto le liriche dell'*Allegria* per più di un ventennio: lavoro che tende a una maggiore sinteticità, eliminando elementi narrativi, descrittivi, esplicativi o semplicemente non essenziali. Seguendo l'analisi comparativa delle due redazioni condotta da Ossola, rileviamo che nella prima strofa il lavoro di correzione, con un procedimento riscontrabile in tutte le poesie dell'*Allegria*, mira a rendere assoluti i dimostrativi, a svincolarli dai luoghi: acquista "vaghezza" quel *brandello di muro* non più *esposto all'aria* (l'espunzione elimina anche una ridondanza: il muro non può che essere esposto all'aria). Nella seconda strofa l'eliminazione del complemento di luogo dell'ultimo verso (*nei cimiteri*) conferisce alla strofa una struttura perfettamente circolare (*Di tanti [...] neppure tanto*) che si apre e si chiude con un pronome indefinito: ne risulta una dilatazione dell'assenza di coloro che corrispondevano al poeta nell'infinito dello spazio e del tempo. L'espunzione dell'indicazione di luogo conferisce anche una maggiore allusività alla strofa seguente, rendendo implicito il paragone fra il cimitero e il cuore del poeta (*Ma nel cuore / nessuna croce manca*). Evidentissimo il processo di essenzializzazione negli ultimi versi: la lapidaria sentenza finale della redazione definitiva (*E' il mio cuore / il paese più straziato*) nasce da una precedente versione molto più lunga e appesantita da un interrogativo patetico da una intonazione patetici (Segre, Martignoni, 2007, p. 110).

ALLEGATO 9

Sconfinamenti nel presente

COMPARAZIONE PRESENTAZIONI DEL *PORTO SEPOLTO*

Ungaretti nel 1916 pubblicò un esile volumetto dal titolo *Il Porto Sepolto*, stampato a proprie spese a Udine dall'amico Ettore Serra in ottanta esemplari, con 32 testi, tutti scritti al fronte, ciascuno accompagnato da una precisa da una precisa indicazione cronologica che connota le poesie come pagine di un diario poetico su cui, secondo l'affermazione dello stesso Ungaretti, il poeta "andava facendo giorno per giorno il suo esame di coscienza. […] Le poesie della raccolta sono tutte legate a una precisa occasione: luogo e data di composizione, riportati in calce, trasformano il volume in una sorta di diario della guerra e di biografia in versi del poeta-soldato (da qui l'uso della prima persona del presente indicativo) (Segre-Martignoni, 2007, pp. 98-99)

Il percorso alternativo che abbiamo fatto è stato stimolante per capire le poesie o avresti preferito aver avuto questa presentazione prima della lettura? Per quale motivo?

Se sei, sono	*La lacrima*
Perché non entri Senza permesso Ed esci senza permesso Se il mio cuore è nostro Sarò la tua confessione Se sei il mio perdono La tua domanda Se sei la mia risposta La tua nuvola Se sei il mio lampo Il tuo tempo Se sei il mio spazio Ma devo chiedere scusa Se il mio destino è ammantato Di oscurità E la mia vita circondata di poesie?	Può la lacrima Essere pietra O essere fiore Diglielo pure Io e te ne siamo testimoni Da lungo pianto.

Di chi sono queste poesie?

Quale legame possono intrattenere queste poesie con Il porto sepolto di Ungaretti?

ALLEGATO 10

COSA SUCCEDE QUANDO SI LEGGE UNA POESIA

Veglia **Cima Quattro il 23 dicembre 1915**	**Sono una creatura** **Valloncello di Cima Quattro il 5 agosto 1916**
Un'intera nottata buttato vicino a un compagno massacrato con la sua bocca digrignata volta al plenilunio con la congestione delle sue mani penetrata nel mio silenzio ho scritto lettere piene d'amore 1. DESCRIZIONE, PRESENTAZIONE DI UNA SITUAZIONE	Come questa pietra del S. Michele così fredda così dura così prosciugata così refrattaria così totalmente disanimata DESCRIZIONE OGGETTIVA DELLA PIETRA DEL S. MICHELE Come questa pietra è il mio pianto che non si vede SIMILITUDINE
Non sono mai stato tanto attaccato alla vita 2. DESCRIZIONE E PRESENTAZIONE DI UNO STATO D'ANIMO, DI UN PENSIERO	*La morte si sconta vivendo DESCRIZIONE STATO D'ANIMO

1. Cerca il **significato delle parole** che non conosci.
2. Trova la **struttura** delle due poesie, cioè la disposizione delle immagini evocate.
3. Fai un **confronto** fra i due testi e altri testi che ricordi del *Porto Sepolto*.

Trova dunque un **tema o più temi**[1] che accomunano e legano le poesie del *Porto sepolto*. Aiutati anche con il titolo che avevi assegnato alla poesia *Veglia*.

L'ATTESA, STRUTTURA POESIA, ATTACCAMENTO ALLA VITA PER NON LASCIARSI ANDARE, LA COSTANTE VICINANZA DALLA MORTE, IL SILENZIO.

[1] Un argomento, un'idea, una parola, un *fil rouge*.

*STAI MORENDO DA QUANDO SEI NATO, LO SAI È STATO TUTTO PROGRAMMATO
CIT. METALLICA
, CARPE DIEM

ALLEGATO 11

Noemi 4B

POESIA

Secondo me è più interessante il percorso alternativo che abbiamo fatto noi. Penso che fare tutto questo percorso prima, ci avrebbe confuso. Ora, approfondendo dopo, abbiamo capito ciò che Ungaretti intendeva.

QUESTIONARIO 2

1) Prima di questo percorso non avrei capito neanche una parola di una poesia. Perciò sì, questo mi ha aiutata eccome. Penso che forse qualche volta potrei leggere una poesia e scoprire qualcosa di nuovo in essa.

2) Certamente, dopo aver svolto tutte queste lezioni penso che leggendo potrei rendermi conto che in quello che sembra banale potrebbero nascondersi molte emozioni e molti significati diversi.

ALLEGATO 12

3) Assolutamente sì. Forse non per una normalissima persona come quelle dei nostri paesi ma, per qualcuno che sta vivendo o che ha vissuto una guerra, avrà molto senso. Risveglierà tutte le emozioni di quel purtroppo terribile passato o comprenderà le persone che stanno vivendo la poesia.

6) Sì perché in questo modo ho capito concetti a me sconosciuti e mi sono confrontata con i miei compagni.

7) Ovviamente, perché so di poter capire.

ALLEGATO 13

7

[t.p.p. 14.7.16]

Caro Marone, mi potreste dire, voi che v'intendete di cose tipografiche, il prezzo di un volume, formato della Diana, carta ordinaria, caratteri di questo corpo circa: "IL PORTO SEPOLTO", un centinaio di copie numerate, un migliaio di versi. Sarebbe la raccolta delle mie cose che vorrei distribuire agli amici:

Il Porto Sepolto[1]

Vi arriva il poeta
e poi torna alla luce con i suoi canti
e li disperde

Di questa poesia
mi resta
quel nulla
d'inesauribile segreto

Per carità non pubblicatemi questa confidenza, che voglio abbia la luce, per pochi amici, a spiegare la mia raccolta.

Vostro
Ungaretti

Potreste incaricarvi della stampa;[a] qui, capirete, non s'ha modo; e vorrei uscirne subito, (senza nome di editore né di stampatore).[2]

[1] La poesia venne accolta invariata nel *Porto Sepolto* (p. 9), ma con l'aggiunta in calce del luogo e della data di composizione: «*Mariano il 29 Giugno 1916*»; poi nell'*Allegria*, con il toponimo e la data spostati sotto il titolo (cfr. G. Ungaretti, *Vita d'un uomo. Tutte le poesie* cit., p. 61).
[2] Il libro uscirà con le indicazioni in copertina e nel frontespizio «IL PORTO SEPOLTO / Poesie / di / Giuseppe Ungaretti»; nella terza di copertina, in tutte maiuscole: «Stampato a Udine nel dicembre 1916 / dallo Stabilimento Tipografico Friulano / in 80 esemplari numerati».

ALLEGATO 14

9

[t.p.a. 26.VIII.16]

Caro Marone, diamoci del tu che è più umano.

Paesaggio[1]

Fermato a due sassi
languisco
sotto questa immensa
appannata volta di cielo

Il groviglio dei sentieri
possiede la mia cecità

Non esiste altra cosa
più squallida
di questa monotonia

Una volta
non sapevo
ch'è banale[a]
la consunzione
del cielo al tramonto

e m'affievolivo poi
adagiato sulla mia terra africana
calmata
a un arpeggio
perso per l'aria
di Colombina

22 agosto 1916

Ungaretti

[1] Nel *Porto Sepolto* la poesia è compresa a p. 36 con lo stesso titolo, alcune varianti nella quarta strofa e in calce l'indicazione del luogo, oltre che della data: «*Valloncello dell'Albero isolato il 22 Agosto 1916*»; nell'*Allegria* il titolo cambia in *Monotonia*, la poesia è articolata in cinque strofe con ulteriori varianti (cfr. G. Ungaretti, *Vita d'un uomo. Tutte le poesie* cit., p. 85; Id., *L'Allegria*, edizione critica a cura di C. Maggi Romano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, Milano 1982, pp. 146-7).