

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

VALERIA BIANCHIN

MASTER OF ARTS IN INSEGNAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA

ANNO ACCADEMICO 2013/2014

**LA LETTURA CONTINUATA DI UN'OPERA**

**LETTERARIA NELLA SCUOLA MEDIA**

**IL PIACERE DI LEGGERE NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA**

RELATORE

PROF. WOLFGANG SAHLFELD







## Sommario

1. Introduzione alla didattica del testo letterario .....	1
2. La lettura continuata nella scuola media .....	2
2.1. Lettura antologica e lettura continuata .....	2
2.2. Il piacere di leggere .....	3
2.3. Il testo letterario in classe .....	6
2.3.1. Il testo letterario .....	6
2.3.2. Il grado zero della scrittura e lo stile di un autore .....	7
2.3.3. L'educazione linguistica a scuola secondo un approccio ermeneutico .....	8
3. Il lavoro di ricerca .....	11
3.1. Le domande di ricerca .....	11
3.2. Metodologia di ricerca .....	12
3.2.1. Il campione di riferimento .....	12
3.2.2. Le tecniche di raccolta dati .....	13
3.2.3. Modalità didattiche .....	13
3.2.4. Fasi del lavoro .....	15
3.2.5. Modalità di analisi dei dati .....	16
3.3. Risultati .....	17
4. Conclusioni .....	22
Bibliografia .....	25
Allegati .....	27



# 1. Introduzione alla didattica del testo letterario

Il presente lavoro di diploma ha preso le mosse dalla riflessione sullo statuto della letteratura nella scuola media, tanto in relazione alle modalità didattiche con le quali affrontare un testo letterario in classe, quanto al plusvalore che esso può apportare a livello cognitivo, socio-educativo, riflessivo ed emotivo a contatto con un lettore in età preadolescenziale o adolescenziale.

All'interno di questo panorama, nondimeno, la ricerca si è proposta di indagare in particolare le peculiarità e potenzialità della lettura continuata, prevista tra le proposte didattiche del curriculum di italiano, quale strumento di avvicinamento privilegiato tra il testo letterario e un alunno del secondo ciclo di scuola media, lettore ancora poco esperto seppur non alle prime armi: l'obiettivo è stato quello di verificare quanto l'attivazione di schemi non solo affettivi ma anche cognitivi corrispondesse al riconoscimento del piacere di leggere e dei meccanismi che generano tale piacere, e quanto poi tale attivazione trovasse giovamento nel contatto con un'opera presentata nella sua interezza (e non in forma antologica).

In altre parole si è inteso vagliare se il riconoscimento - nell'arco di un'opera intera - dell'opacità del linguaggio letterario, del suo scarto rispetto al "grado zero della scrittura" (Barthes, 1953), della sua tendenza a dire, per via di connotazione, qualcosa di più e di diverso, e dell'addensamento di figure che lo caratterizza (Paduano, 2013) potessero rivelarsi un valido strumento per accrescere il piacere personale di leggere.

Nella fattispecie è stato preso in considerazione, in coerenza a queste premesse non in forma antologica bensì nella sua totalità, un racconto lungo di Erri De Luca, *Il peso della farfalla*: si auspicava che la ricerca semantico-lessicale caratteristica di questo autore, infatti, potesse stimolare in maniera significativa la riflessione metacognitiva di un alunno di scuola media. L'ipotesi iniziale del lavoro di ricerca si prefiggeva, pertanto, di interrogarsi sulla maggiore efficacia in termini di riflessione metacognitiva e di decifrazione cognitiva (Levorato, 2000) di una lettura continuata, prefigurando da un lato che l'intreccio di una storia fosse in grado di coinvolgere i ragazzi dando un ulteriore stimolo alla conoscenza, dall'altro che leggendo un intero testo di uno stesso autore si potesse riconoscerne progressivamente la cifra stilistica.

## 2. La lettura continuata nella scuola media

### 2.1. Lettura antologica e lettura continuata

All'interno della prassi scolastica di avvicinamento alla letteratura è diffuso ampiamente lo strumento metodologico della lettura di un testo secondo due approcci: la lettura antologica e la lettura continuata.

La prima consiste nella presentazione e successiva analisi in classe di un estratto di un testo di più ampio respiro, preso in considerazione in virtù di diversi criteri (a titolo di esempio, secondo un percorso sui generi letterari, come pretesto per una riflessione di carattere linguistico o retorico o narratologico, ...), ovvero con il fine primario di sviluppare l'abilità alla lettura degli allievi di scuola media.

La seconda, che normalmente affianca e non sostituisce la prima, tanto da contare su di un tempo a essa riservato nella programmazione settimanale delle attività didattiche, invece, presuppone la lettura per intero di un romanzo o di un racconto lungo, con lo scopo precipuo di suscitare il piacere alla lettura e il coinvolgimento degli alunni nella trama del testo, senza necessariamente prevedere momenti di puntuale analisi guidata.

Se, come sostiene Luperini, il "confronto con la letterarietà deve darsi a partire dall'incontro con la concreta individualità testuale, con l'unicità e la specificità dell'opera" (Luperini, 2002, p. 29), nella misura in cui si muove dall'idea che l'individualità di un testo non possa essere colta dalla sua fruizione particellare, anche se si tratti di un brano particolarmente significativo dell'opera - per il quale, peraltro, risulterebbe poi necessario fornire un cospicuo apparato che ne presenti cotesto e/o riferimenti intratestuali per favorire il processo inferenziale -, bensì da una fruizione che abbracci la sua continuità testuale, dotata di coerenza, coesione e unità semantica<sup>1</sup>, e connotata da tratti stilistici peculiari, "sarebbe utile, ogni volta che è possibile, proporre l'opera nella sua interezza" (Luperini, 2002, p. 29).

Nel presente lavoro, pertanto, si è ritenuto più efficace servirsi della lettura continuata di un testo letterario per rispondere alle domande di ricerca che si erano prefissate: si è valutato come necessario, in particolare, immergersi a lungo in un'opera per cogliere quello che la Levorato

---

<sup>1</sup> Al riguardo si veda il capitolo che vi dedica Cappello, G. (1998), *La dimensione macrotestuale. Dante, Boccaccio, Petrarca*. Ravenna: Longo Editore, pp.11-46.



chiama “piacere dell’emozione estetica”, ovvero quello legato al modo in cui avviene una narrazione più che al suo contenuto, “il piacere di vedere espresse percezioni, pensieri, scopi ed emozioni che il linguaggio quotidiano fatica a comunicare”, o quello “associato all’ammirazione per espressioni che condensano in modo breve e semplice un insieme di significati ricchi e complessi, oppure, ancora, per espressioni che portano per la prima volta la nostra attenzione su qualche aspetto della realtà che non avevamo percepito prima” (Levorato, 2000, pp. 126-27).

La Levorato precisa inoltre che il piacere estetico nella narrativa deriva anche dal fatto che la costruzione di significato avviene attraverso l’integrazione degli elementi dell’opera in un tutto organizzato, in cui le singole parti traggono il loro senso dall’insieme, quindi dalla sensazione di coerenza e completezza che la lettura trasmette (Levorato, 2000, p. 181), ancora una volta legittimando la scelta di portare in classe un testo nella sua interezza per gli obiettivi di questa ricerca.

## **2.2. Il piacere di leggere**

Maria Chiara Levorato traccia una fenomenologia del piacere di leggere, individuando in particolare tre bisogni principali sottesi all’atto della lettura, cui i diversi lettori, con la loro sensibilità peculiare, reagiscono in maniera differente, a contatto con testi differenti o con snodi diversi di uno stesso testo: il bisogno di evasione e fuga dalla realtà verso una realtà fittizia capace di generare emozioni e di gratificare in maniera libera e gratuita; il bisogno di esercitare e aumentare le proprie conoscenze per pervenire a una più profonda conoscenza della realtà; il bisogno di confermare o mettere alla prova le proprie concezioni del mondo e del Sé in ambito morale (Levorato, 2000, pp. 124-130).

Il piacere estetico rientra nella seconda casistica come “piacere della mente”, ovvero come stato emotivo generato dal processo di valutazione che si manifesta attraverso interesse, curiosità e sorpresa. Si tratta di un “caso paradigmatico di una interazione tra cognizione ed emozione”, per il fatto che il processo di valutazione procede parallelamente all’elaborazione dell’informazione: “gli stati cognitivi operano nella comprensione dello stimolo, e il processo di valutazione ingenera gli stati affettivi appropriati” (Levorato, 2000, p. 194).

All’interesse per la lettura, in particolare, concorrono tanto l’aspetto cognitivo, che tratta le informazioni disponibili per recepirne di nuove, quanto quello affettivo-emotivo, per il quale il processo di valutazione riconosce che l’informazione è significativa per la persona (Levorato, 2000,

p. 158). Se per individuare una informazione come nuova, ovvero complessa, ambigua o discrepante, il requisito indispensabile è che il lettore abbia delle conoscenze di base (Levorato, 2000, p.159) – e per questo motivo il campione di riferimento di questa ricerca sono alunni del secondo ciclo di scuola media, dunque lettori mediamente esperti -, è bene soffermarsi un attimo anche a investigare il piacere per la lettura come piacere di scoprire in un testo un *significato per noi*.

Anzitutto la Medici ricorda che per Bruner

la narrazione è la base della costruzione di sé: il soggetto, narrandosi, ricostruisce il proprio io pur nelle trasformazioni del divenire e narrando dà senso e ordine al mondo e lo riporta sotto il proprio dominio. [...] La letteratura trasforma in momento culturale intersoggettivo e collettivo questo dato esistenziale individuale creando, tramite le parole, uno specchio nel quale il lettore ritrova, attraverso la sua personale interpretazione, aspetti della propria autonarrazione.” (Medici, 2001, p. 81)

E, d'altra parte, è proprio questa sostanziale continuità tra le forme quotidiane della narrazione e quelle esteticamente rilevanti a far sì che individui che non posseggono particolari capacità narrative possano, tuttavia, accedere alla comprensione e fruizione di forme sublimi di narrazione (Levorato, 2000, p. 63).

La prerogativa tipica della letteratura, sottolinea anche Armellini, è “la possibilità di vivere come nostri i pensieri, i sentimenti e i punti di vista di esseri umani molto diversi da noi” (Armellini, 2008, p. 99): grazie alla sospensione del criterio vero/falso e di rilevanza pratica, e grazie alla convenzione di polivalenza di significati, è possibile partecipare alla costruzione di un mondo testuale possibile, nato dall'intersezione e dalla cooperazione tra l'immaginazione dell'autore e l'interpretazione del lettore, secondo quanto afferma Wolfgang Iser (Armellini, 2008, p. 73).

Inoltre, sostiene ancora Bruner, sono soprattutto “le grandi storie” a porre nuovi interrogativi alla realtà, “mentre la sua descrizione la rende egemonica” (Medici, 2001, p. 56): nell'approccio al testo letterario si tratta allora di coniugare conoscenza e costruzione di sé attraverso un processo dialogico e interpretativo.

Il momento decisivo nell'atto della lettura diventa allora quello che si realizza quando il lettore – in questo caso la classe - si interroga sui significati del testo e si pone esso stesso come centrale nei confronti del testo: “solo se la classe imparerà a dare senso al testo, a confrontarsi e a dividersi sui significati che esso assume, si avvicinerà al piacere della lettura” (Luperini, 2001, p. 79).

Se il piacere di leggere è “il piacere di scoprire che lo sguardo di un altro ci dice, su noi stessi e sul mondo, qualcosa di nuovo e di vitale, che non ci aspettavamo”, anche considerando che “quanto più un essere umano è indotto a mettere in campo la *propria* intelligenza e la *propria* immaginazione, tanto più è probabile che possa trovare in ciò che fa una certa gratificazione” (Armellini, 2008, p. 26) e che “a essere decisivo nella motivazione alla lettura è il suo *significato per noi*” (Luperini, 2001, p. 209), la sfida della presente ricerca è stata quella di far identificare, attraverso l’educazione linguistica, una certa piacevolezza nel leggere non solo nel contenuto di un testo ma anche nel modo in cui è scritto.

Ci si è domandati, pertanto, se è possibile che nella costruzione di questo mondo del testo sia fondamentale anche riconoscere la sua cifra stilistica e le sue peculiarità linguistiche.

Del resto il *Piano di Formazione della Scuola Media* stesso sottolinea come “obiettivi primari della didattica della lettura sono il piacere di leggere, l'apprezzamento dei contenuti, lo sviluppo dell'immaginazione e del gusto” e a tal fine invita a “preferire testi significativi sia sotto il profilo della qualità linguistica, sia in rapporto alle tematiche e ai valori in essi contenuti”.

Infine, in relazione al valore estetico col quale i ragazzi sono chiamati a misurarsi, Armellini suggerisce di spostare l’attenzione dal problema del valore a quello della valorizzazione: non è sufficiente valutare, ma è necessario anche saper esprimere giudizi che esplicitino i propri criteri, in modo da poter operare un confronto con l’opinione altrui (Armellini, 2008, p. 72). In altre parole all’interno di una comunità interpretativa, nella costruzione dei significati di un testo, risulta più rilevante la ricerca del consenso intersoggettivo attraverso l’argomentazione che l’oggettività che scaturisce dalla dimostrazione (Armellini, 2008, p. 71).

In conclusione nel presente lavoro, con la consapevolezza che i diversi piaceri di leggere possono coesistere e, anzi, spesso coesistono, si è scelto di stimolare la presa di coscienza degli alunni 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 metacognizione di lettori non alle prime armi anche a partire dal confronto con punti di vista differenti.

## 2.3. Il testo letterario in classe

### 2.3.1. Il testo letterario

Secondo il *Piano di Formazione della Scuola Media* “riaffermare la centralità educativa dell'italiano nel curriculum formativo della scuola media significa porre al centro dell'insegnamento i testi letterari: essi attivano l'immaginazione, costituiscono un canale insostituibile di comprensione della realtà, offrono gli strumenti per entrare in comunicazione con gli altri e per dare forma ed espressione al vissuto degli adolescenti.”

In sede preliminare è necessario allora definire il concetto di *testo letterario*.

Seguendo le argomentazioni di Guido Paduano, la letteratura non può riconoscere il proprio *principium individuationis* nella semplice opposizione formale (es. prosa / poesia). Piuttosto, per via di approssimazione, si può identificare la categoria che vede contrapposti il linguaggio letterario, in quanto figurato e connotativo, a quello non letterario, denotativo, veicolare, pragmatico quale primo strumento di definizione: “L'uso letterario della parola sarebbe caratterizzato da una opacità che rende ricco e problematico il rapporto tra significante e significato, dove il significante acquista spazio a spese del senso proprio” (Paduano, 2013, pp. 15-16).

Tuttavia occorre ancora procedere con un'ulteriore determinazione nella distinzione tra tale opacità letteraria e l'universale opacità linguistica: se il peculiare addensamento di figure non basta da solo a sciogliere questo interrogativo, Paduano propone di chiamare letteratura “quella classe di testi scritti dove il patto comunicativo instaurato col destinatario non prevede, come funzione primaria e specifica, quella di richiederli una risposta che rientri nelle prospettive pragmatiche della vita sociale” (Paduano, 2013, p. 18), ovvero che “sono letterari i testi che nei confronti del destinatario avanzano la pretesa di toglierlo – per un intervallo di tempo determinato, contrassegnato da segnali demarcativi precisi, che hanno valore metalinguistico e funzione rassicurante – dalla vita quotidiana per inserirlo in una dimensione esistenziale alternativa, costituita in forma autosufficiente dalla letteratura medesima” (Paduano, 2013, p. 20). Di conseguenza “anche se il processo di letterarizzazione è essenzialmente opera del lettore, nasce dalla valorizzazione di potenzialità del testo” (Paduano, 2013, p. 27). Il testo letterario perciò, sulla scorta di quanto sostiene lo psicologo americano Jerome Bruner, si configurerebbe come “un testo che mira ad innescare e a guidare una ricerca di significati all'interno di uno spettro di significati possibili”, attraverso una *coniuntivizzazione* della realtà, ovvero dandone una rappresentazione incerta, aperta alle diverse possibilità, che lasciano spazio al lettore per una personale identificazione (Giusti, 2011, p. XIII).

### 2.3.2. *Il grado zero della scrittura e lo stile di un autore*

Il concetto di grado zero della scrittura è stato elaborato dal noto critico letterario Roland Barthes, il quale teorizzava la possibilità di raggiungere nella scrittura una comunicazione neutra, senza orpelli, il cui modello, a suo avviso, era costituito da Albert Camus.

E' tuttavia inevitabile che ogni autore abbia un proprio stile che si distanzi ora più ora meno dalla definizione barthiana. La scelta di un autore come Erri De Luca è proprio motivata dal fatto che la sua modalità di scrittura presenta, a mio avviso, a livello espressivo, in modo particolare in ambito semantico, delle peculiarità che distanziano la *parole* dell'autore napoletano dalle forme lessicali più diffuse. Dunque la ricerca si è basata sull'ipotesi che un autore dal lessico inusuale, ma non troppo difficile, potesse essere un valido strumento per l'autonoma decodifica cognitiva del piacere di leggere di un allievo di scuola media.

In altre parole l'opacità del testo letterario di cui parla Paduano (2013, pp. 15-16) da fonte di ambiguità o oscurità può tramutarsi in ricchezza.

Il *Piano di Formazione della Scuola Media*, peraltro, indica tra le competenze da maturare nel corso del secondo biennio quella di “utilizzare in modo personale gli strumenti dell'analisi testuale per comprendere i testi letterari” e quella di “ricorrere alle risorse linguistiche acquisite (modelli di riferimento, conoscenze grammaticali e lessicali e procedure di scrittura) per comprendere, analizzare [...] un testo”, che trovano corrispondenza nelle capacità, relative alla comprensione testuale e al testo letterario, “di individuare [...] i suoi<sup>2</sup> scopi comunicativi espliciti e/o impliciti” e “di individuare [...] le procedure formali utilizzate dall'autore [...] al fine di cogliere più in profondità l'efficacia comunicativa e poetica del testo”. Pertanto è necessario che un docente di scuola media ponga grande attenzione a tali aspetti: se è chiaro che l'allievo probabilmente tenderà a fermare la propria attenzione e il proprio interesse sullo svolgimento degli eventi narrati, è bene che inizi a interrogarsi anche sugli aspetti retorico-stilistici che non sono secondari rispetto agli avvenimenti raccontati.

---

<sup>2</sup> Per “suoi” si intende “dell'autore”.

### 2.3.3. *L'educazione linguistica a scuola secondo un approccio ermeneutico*

Nel *Piano di Formazione della Scuola Media* le attività di riflessione sulla lingua costituiscono il momento in cui i ragazzi ragionano su quanto dicono, scrivono, leggono, ascoltano, con lo scopo precipuo di sviluppare negli allievi la capacità “di osservare i fatti linguistici nell'ambito dei diversi contesti comunicativi concreti” e, di conseguenza, “di riflettere sulla funzionalità della lingua, come capacità di adattarsi alle variegata esigenze comunicative”.

Se, come ricorda Simone Giusti, per Bruner

viviamo in un mare di storie, e, come il pesce che (secondo il proverbio) sarà l'ultimo a scoprire l'acqua, noi abbiamo le nostre difficoltà a capire come si fa a nuotare nelle storie. Non che ci manchi la competenza per la creazione delle nostre interpretazioni narrative della realtà, tutt'altro. Casomai siamo troppo esperti. Il nostro problema è piuttosto quello di raggiungere la consapevolezza di qualcosa che facciamo automaticamente con tanta facilità (Giusti, 2011, p. 10)

il processo di interpretazione di un testo comporta una continua *prise de conscience*: proprio in questo *labor* il linguaggio, con il suo forte potere evocativo, è lo strumento per organizzare e dare accesso al sistema di concetti usati nel pensiero, e, attraverso di esso, “possiamo attivare *frame* e metafore che producono visioni del mondo” (Giusti, 2011, p. 26).

Luperini ritiene che l'educazione linguistica non può che essere un risvolto dell'educazione letteraria, un risvolto da un lato necessario - dacché senza competenze linguistiche non si può giungere al commento testuale -, dall'altro subsidiario o strumentale - in quanto subordinato all'interpretazione del testo. Se l'ottica in cui ragiona l'autore è quella della scuola media superiore, alcuni rilievi sono comunque spendibili anche nel medio inferiore: in particolare Luperini ritiene che “un insegnamento della letteratura finalizzato all'interpretazione dei testi – e cioè alla rivelazione del loro *significato per noi* – può contribuire in modo decisivo a fornire ai giovani la capacità di un uso più maturo, culturale e problematico del linguaggio scritto e parlato e così potenziare la loro disponibilità al confronto democratico, alla vita civile e agli impegni lavorativi” (Luperini, 2001, p. 28).

Nel presente lavoro di ricerca si è cercato di attenersi a un approccio al testo il più possibile ermeneutico. La scelta è strettamente connessa al carattere polisemico proprio del linguaggio letterario e corrisponde al riconoscimento della centralità della lettura, più che della centralità del testo: in tal modo nell'atto del leggere “i protagonisti sono due - il testo e il lettore – e fra loro si

istituisce un rapporto dialogico”, dialogo dal quale scaturisce un giudizio “circa la capacità del testo di interagire con noi, con la nostra cultura e con il nostro immaginario e dunque di assumere un valore per noi” (Luperini, 2001, pp. 30-31).

In questo confronto risulta fondamentale formulare buone domande di senso al testo e al tempo stesso saperlo ascoltare, proprio perché “i testi rispondono al lettore tanto più questi è capace di porre domande sensate e ricche” (Medici, 2001, p. 58). Si avvia in tal modo un circuito virtuoso in cui si instaura un processo circolare che “partendo dal testo e dal rapporto vivo con esso, passi attraverso un lettore sempre più consapevole e disposto a interrogarlo da prospettive diverse, e ritorni poi al testo per verificare su di esso le ipotesi interpretative di natura tematica e storica nel frattempo poste in atto” (Luperini, 2001, p. 38).

Secondo Armellini allora “alla scuola delle risposte giuste si può accostare e contrapporre una scuola che va alla ricerca di domande, di buone domande” (Armillini, 2008, p. 165), quelle definite da Heinz von Foerster “indecidibili”, ovvero prive di una risposta certa e dimostrabile razionalmente: tali quesiti non solo fanno appello alla responsabilità di ciascun interlocutore nel dare da sé la propria risposta, ma permettono, attraverso tale risposta, di rinvenire il sistema di credenze, valori e l’immaginario della persona che l’ha data. “Le domande indecidibili [...] mettono in luce ciò che ci fa diversi uno dall’altra, valorizzano l’unicità delle nostre risposte, danno luogo a processi conoscitivi di tipo cooperativo e conversazionale, basati sul confronto e sull’integrazione fra diversi modelli di mondo” (Armillini, 2008, p. 167).

Lo stesso Erri De Luca, chiamato a incontrare delle classi che hanno letto uno dei suoi libri, ha ammesso:

Io non sono l’autore, né l’inventore delle mie storie ma sono solo uno scrittore che scrive storie che gli sono passate nei paraggi. [...] Succede che si va, in questi incontri, a una specie di verifica personale: si è esposti alla più militante *critica degli occhi* per vedere se le cose scritte corrispondono a quello che le ha scritte. [...] Si parla dunque di argomenti che hanno a che vedere con una vaga trasmissione dell’esperienza materiale: imparo dalle domande. [...] Dentro quelle scuole io imparo che generazione si stia formando, proprio attraverso le loro domande. Le mie risposte sono di passaggio ma le loro domande sono ferme, sono fisse, sono quelle che hanno in mente. (Medici, 2001, pp. 146-47)

Paduano puntualizza che spetta “al lettore non solo scegliere come completare il testo, ma se debba essere completato, la libertà cioè di pronunciarsi non solo sulla possibile soluzione dei problemi, ma sull'esistenza degli stessi” (Paduano, 2013, p. 63).

Tuttavia, se nel momento ermeneutico è la classe che diventa centrale interrogandosi sul significato e sul valore di un'opera, nell'approccio testuale che lo precede al centro deve stare il testo, con la sua semantica, la sua superficie linguistica e stilistica, il suo spessore storico (Luperini, 2001, p. 96).

Per promuovere e approfondire le strategie interpretative degli allievi ho scelto talora di avvalermi del metodo comparativo, almeno in una fase iniziale dell'indagine ermeneutica: tale modalità, auspicata da Armellini nell'accostamento tra arti figurative e letteratura (Armellini, 2008, pp. 49-52), risulta efficace per promuovere una costruzione cooperativa di conoscenze e strumenti di lettura. In questo è importante che gli alunni riconoscano che “quando leggono, in classe, una poesia o un romanzo” le caratteristiche del loro dominio d'azione dovrebbero “essere assai divers[e] da quell[e] che si attivano, per esempio, attorno a una narrazione storica, una descrizione geografica, una dimostrazione matematica” (Armellini, 2008, p. 70). Come ricorda la Levorato, è la percezione di alternative – in questo caso stilistico-retoriche -, ovvero la non prevedibilità o l'incertezza, a muovere la curiosità di un lettore competente verso una storia (Levorato, 2000, p. 178).

L'attenzione alla parola muove anche dalla constatazione che “la parola ha anche altre funzioni, come quella di immettere in un circuito dinamico, [...] in un circuito che non è soltanto storico, ma anche personale [...], per le capacità stesse che ha la parola di essere alienata in altre parole” (Medici, 2001, p. 30): se l'autore nel momento in cui scrive anzitutto “sente la parola che usa”, instaurando un rapporto drammaturgico col testo, allora anche il testo non si ridurrà a essere quanto è scritto su una pagina, ma “è quello che noi facciamo vivere di volta in volta” (Medici, 2001, p. 31).

In conclusione questa ricerca auspica che dei giovani lettori riconoscano che “*la letteratura produce un surplus di senso attraverso la parola*. Tale *surplus* di senso scaturisce dalla sua *forma* [...] comprendente tutti i livelli in cui si esprime, ed è un prodotto di insieme, cioè dall'insieme scaturisce un senso superiore a ciò che ogni singola parte è in grado di trasmettere” (Medici, 2001, p. 80).



## 3. Il lavoro di ricerca

### 3.1. Le domande di ricerca

Come anticipato nei capitoli precedenti, la ricerca è stata guidata da una domanda complessiva che si potrebbe così formulare: è possibile stimolare la riflessione metacognitiva su quanto sia in grado di suscitare piacere di leggere in lettori mediamente esperti (alunni del secondo ciclo di scuola media, che hanno pertanto maturato discrete abilità a livello di comprensione e di decodifica inferenziale di un testo) attraverso la lettura continuata di un testo letterario?

Tuttavia essa può essere ulteriormente articolata in tre sottodomande basate su tre ipotesi. Nello specifico:

1. L'investimento emotivo e il coinvolgimento nell'intreccio di una storia non sono le uniche variabili a influenzare la fruizione positiva di un testo letterario, ma anche la scoperta semantico-lessicale-retorica può influire sul piacere della lettura.
2. Un autore, quale Erri De Luca, che presenta un lessico "inconsueto", dalla pregnanza semantica e immaginifica notevoli, si rivela utile strumento per considerazioni di carattere stilistico-retorico da parte degli allievi, col fine di riconoscere il plusvalore di una storia.
3. La lettura continuata favorisce il processo metacognitivo che conduce gli alunni alla considerazione degli aspetti stilistico-retorici e lessicali di un testo nella dinamica di apprezzamento di una storia. Attraverso l'interessamento nei confronti dell'intreccio, colto nella sua continuità originaria, si favorisce inoltre la motivazione all'approfondimento di tali aspetti. Al contrario una lettura antologizzata provoca in misura minore un interesse verso la storia tale da favorire l'indagine dell'aspetto semantico.

### **3.2. Metodologia di ricerca**

Il metodo adottato in questo lavoro è stato quello della ricerca d'intervento, classificabile come ricerca-azione, che vede come protagonista la docente in formazione che si interroga sulla didattica del testo letterario – in particolare della lettura continuata – nel ciclo di orientamento della Scuola Media: confrontandomi con una problematica sul campo, sono stata chiamata a intervenire *in itinere* in risposta agli stimoli e al riscontro della classe, modificando, laddove utile, le modalità didattiche o il materiale.

I dati che si è chiamati a vagliare, raccolti secondo quanto illustrato di seguito nel capitolo 3.2.2, sono prevalentemente di tipo qualitativo e, pertanto, nel loro carattere semantico, richiedono un'interpretazione. Ad essi si associano, tuttavia, anche alcuni dati quantitativi (quali le risposte a scelta multipla dei questionari): di conseguenza si può parlare di ricerca *mixed – methods*.

#### *3.2.1. Il campione di riferimento*

La ricerca ha visto coinvolta la classe terza C della scuola media di Bellinzona 1, composta da 22 allievi, nel periodo compreso tra il 18 novembre 2013 e il 27 gennaio 2014, classe che, in veste di supplente della docente di italiano, ho seguito dall'inizio dell'anno scolastico alla conclusione del primo periodo.

Si tratta di lettori del secondo ciclo della scuola media, dunque già in possesso di discreti strumenti di comprensione e interpretazione testuale maturati nel biennio precedente.

La classe, per quanto concerne il comportamento, dimostra una buona partecipazione generale alle proposte didattiche. Tuttavia, alcuni elementi tendono a lavorare con scarso impegno e serietà, rendendo talora superficiale il lavoro o evadendo le risposte, soprattutto nelle occasioni in cui sono chiamati a dare un contributo personale. La modalità di svolgimento dell'ora di classe secondo il consiglio di collaborazione (modalità di cui si è tenuto conto durante la lettura continuata per innestarvi l'approccio ermeneutico) è nata proprio nell'ottica di sviluppare un clima di responsabilizzazione, rispetto e crescita individuale nel gruppo, nonché a rendere più unita la classe (in particolare per favorire l'inserimento di una manciata di alunni nuovi rispetto a un gruppo coeso dalla prima media).

Quanto al profitto, la classe risulta equipartita tra ragazzi brillanti, alunni dal profilo medio e un gruppetto di allievi fragili – in parte coincidente coi non latinisti, che manifestano insicurezza e scarso senso di autoefficacia.

### 3.2.2. *Le tecniche di raccolta dati*

Per la raccolta dei dati ci si è avvalsi dei seguenti strumenti (illustrati poi nel capitolo 3.2.4):

1. *questionario d'ingresso e di uscita*, tesi a rilevare le aspettative e l'approccio nei confronti della lettura nel primo caso, eventuali cambiamenti di prospettiva o consapevolezza dei meccanismi che orientano la lettura (allegati 1 e 2);
2. *annotazioni diaristiche* a margine di ogni lezione, per registrare le osservazioni della docente sull'atteggiamento della classe in relazione alle diverse proposte didattiche, ai diversi momenti e modalità, nell'ottica di una continua pratica riflessiva;
3. *schede-guida*, che stimolassero la riflessione metacognitiva degli alunni (di cui si allegano tutti gli originali: all. 3-8)

### 3.2.3. *Modalità didattiche*

Il racconto lungo *Il peso della farfalla* di Erri De Luca è stato affrontato secondo la modalità della lettura continuata con cadenza settimanale, dedicandovi una o due ore lezione a seconda degli spunti emersi dal brano di volta in volta considerato, per un totale di dieci ore. In un solo caso si è scelto *in itinere* di sperimentare una lettura domestica di una porzione del testo (con annotazioni a margine poi confrontate in classe), dopo che gli alunni erano già stati introdotti al metodo di lettura e analisi, per meglio cogliere l'impatto individuale di fronte allo stesso stimolo e accertare, per una volta, le impressioni e le riflessioni di ciascuno, senza lasciare – come in classe – alla libera volontà gli interventi.

Il racconto è stato fornito nella sua versione edita da Feltrinelli nel 2009 senza alcun apparato critico. Tale scelta è nata dal desiderio di favorire l'incontro diretto tra testo e lettore, senza mediazioni, per saggiare l'esperienza estetica che ne derivava al contatto con giovani lettori – che risulta, d'altra parte, la fruizione tradizionale di un testo al di fuori dei momenti di lettura guidata a

scuola. Armellini (2008, p. 78) invita a valorizzare le competenze degli allievi quali “lettori comuni” lasciando spazio alle loro osservazioni che risultano spesso piacevolmente spiazzati e imprevedute, anzi talora “più acute e interessanti delle nostre”.

*Il peso della farfalla* non presenta suddivisioni in capitoli, pertanto ne è derivata per me la necessità di frazionarlo in nuclei adatti alla lettura e interpretazione nell'arco di una / due ore lezione, cercando di mediare tra la testualità densa di De Luca e una esigenza didattica non differibile.

Si è scelto di optare per il metodo ermeneutico di incontro col testo, affinché si instaurasse un dialogo il più possibile diretto con il racconto da parte del singolo lettore posto all'interno di un gruppo di discussione, in linea con la modalità del consiglio di cooperazione con cui si svolge l'ora di classe: vi era un moderatore a turno scelto all'interno del gruppo, ciascuno era chiamato ad appuntare sulla propria scheda quanto considerava notevole per sé, anche delle riflessioni altrui – non vi era quindi un verbalista –, si rispettavano delle regole nel confronto con gli altri – non esprimendo giudizi inopportuni sulle loro riflessioni, bensì accogliendo le posizioni divergenti, si prendeva parola per alzata di mano, ci si posizionava a cerchio coi banchi in modo da poter guardare chiunque intervenisse. In tal modo si è auspicato che le riflessioni sulla lingua nascessero dal confronto tra pareri, con l'aiuto di alcuni spunti forniti nelle schede-guida, e si avvalessero della capacità dell'allievo di generare inferenze<sup>3</sup>, attivare *script*, poi smentiti o meno dal testo.

La lettura, con l'eccezione dell'occasione in cui è stata assegnata a casa durante le vacanze natalizie, è sempre stata collettiva e condotta dalla docente ad alta voce. Ad essa seguiva un momento di lavoro solitario a partire dagli spunti presenti sulla scheda, per finire con la messa in comune nel gruppo delle riflessioni dei singoli.

---

<sup>3</sup> Se, come la Levorato precisa, “l'informazione necessaria per costruire la rappresentazione semantica non viene del tutto esplicitata, e il lettore deve compiere dei processi inferenziali per colmare le lacune” e “le inferenze prodotte vanno ad arricchire di significati la rappresentazione semantica” (Levorato, 2000, pp. 24-25), nel presente lavoro di ricerca la riflessione metacognitiva sulla lingua andrebbe a completare e arricchire la rappresentazione semantica.

### 3.2.4. Fasi del lavoro

Il percorso didattico ha preso le mosse dalla somministrazione di un *questionario in entrata* agli alunni (all. 1) in data 18.11.2013, che presentava domande volte a sondare la frequenza, la modalità, i gusti di lettura abituali<sup>4</sup>, ma soprattutto le aspettative nei confronti di un libro, le motivazioni che soggiacciono alla scelta di un testo, ciò che fa apprezzare e ricordare anche a distanza di tempo un'opera.

La fase successiva ha previsto l'inizio della lettura continuata, con la distribuzione di una scheda-guida relativa alla porzione di testo di volta in volta considerata. Ogni *foglio di lavoro* (all. 3-8) presentava uno spazio dove appuntare, nel corso della lettura esemplare della docente, le parole ignote o le espressioni non chiare, in modo da non interrompere di continuo l'ascolto<sup>5</sup>, e alcuni spunti di sollecitazione dell'autonoma riflessione metacognitiva degli allievi<sup>6</sup>.

In particolare la prima scheda, somministrata il 18 e 19.11.2013, partiva da un'attività di prelettura e avvicinamento al testo, attraverso la riflessione sul titolo e sulla copertina, per poi soffermarsi sulle impressioni generate dalla lettura (corrispondente alle pp. 9-11 del racconto), sulle immagini particolarmente significative per ciascuno, e concludersi con un primo giudizio, a caldo e "a pelle", sulla scrittura di De Luca<sup>7</sup>.

La seconda scheda (relativa alle pp. 11-16), compilata in data 04-05.12.2013, quando la classe si era addentrata nel percorso sul testo espositivo<sup>8</sup>, per via comparativa voleva saggiare l'empatia e

<sup>4</sup> Tali quesiti non erano di per sé congruenti con le domande di ricerca, ma servivano alla docente a vagliare l'attendibilità delle risposte successive alla luce della effettiva abitudine alla lettura, anche al di fuori del contesto scolastico.

<sup>5</sup> Si è così assolto l'obiettivo di comprensione testuale, quale base per il lavoro successivo, attraverso la collaborazione tra pari in un primo momento ermeneutico: la competenza lessicale così costruita faceva leva sulla scoperta del significato di un termine o di una espressione a partire dal contesto in cui è inserita e dalle inferenze che attivava, nonché dal potere evocativo che aveva nel singolo lettore. L'auspicio era quello che "gli stimoli mediamente complessi induc[essero] un livello ottimale di attivazione e assum[essero] un valore edonico" per gli allievi (Levorato, 2000, p. 177).

<sup>6</sup> Preciso fin da ora che, in sede di preparazione del materiale didattico, ho dovuto effettuare delle scelte relative agli stimoli da proporre agli allievi in relazione a un testo molto denso, quale è *Il peso della farfalla*, non potendo perciò approfondire tutte sollecitazioni che il racconto proponeva.

<sup>7</sup> Se i primi quesiti sono stati formulati come domande aperte, quest'ultimo suggeriva, tramite risposte multiple, alcuni aggettivi, lasciando comunque spazio per le annotazioni personali. Tale modalità è stata adottata in tutte le successive schede.

<sup>8</sup> In particolare si fa qui riferimento al confronto tra testo narrativo e testo espositivo effettuato riproponendo la prima parte de *Il peso della farfalla* accanto a un'opera monografica, *Il linguaggio degli animali* (all. 9).

La lettura continuata di un'opera letteraria nella scuola media. Il piacere di leggere nell'educazione linguistica

l'interesse suscitati da due tipologie testuali a confronto, attraverso una loro valutazione dal punto di vista del potenziale immaginifico mobilitato e un finale lavoro di progettazione creativa di una canzone.

Il terzo foglio di lavoro, datato 17.12.2013, in consonanza con la porzione di testo letto (pp. 17-25), approfondiva il bagaglio lessicale ed espressivo di De Luca nel tratteggiare uno dei protagonisti del racconto, il bracconiere, per formulare in due occasioni un giudizio estetico sulle scelte stilistiche autoriali.

La quarta scheda (relativa alle pp. 26-43), affidata al lavoro domestico durante le vacanze natalizie per essere poi ripresa in classe al rientro (in data 08.01.2014), sfruttava i campi semantici e le associazioni di pensiero per porre l'attenzione sul laboratorio creativo dello scrittore.

La quinta scheda, proposta in classe in due ore lezione (08 e 09.01.2014), lavorava, invece, sui campi sensoriali sottesi alla rappresentazione fornita dal racconto (in particolare alle pp. 44-52), nonché sull'immaginario metaforico dell'autore, per muovere verso una duplice valutazione.

La sesta e ultima scheda, infine, del 21.01.2014, prendeva in prestito dalle tecniche cinematografiche alcuni espedienti per leggere in prospettiva straniante la conclusione del racconto (pp. 52-60), per giungere poi, alla luce di tutto il percorso svolto, ad attribuire un senso nuovo e più completo al titolo dell'opera.

Quale momento finale del lavoro, in data 27.01.2014, gli alunni sono stati chiamati a compilare un *questionario in uscita* (all. 2), che richiedeva di formulare diversi giudizi estetici sul libro letto, accostando, tra le risposte multiple possibili, rilievi sul contenuto e sulla forma, sull'identificazione, sul *significato per me*, sul piacere di leggere.

### 3.2.5. Modalità di analisi dei dati

La scelta di avvalersi di una ricerca-azione ha comportato, anzitutto, un lavoro di aggiustamento *in itinere* delle proposte da portare in classe, consapevole dei dati via via raccolti nel corso della lettura continuata. Di conseguenza una prima valutazione del materiale ha orientato il percorso *in progress*.

Essendo i dati considerati di natura empirica e, come anticipato, anche di carattere qualitativo, è stata necessaria la loro *interpretazione* da parte della docente, per trovare e mettere in evidenza tendenze e linee di sviluppo.

### 3.3. Risultati

In questa sede si tratterà il bilancio di quanto emerso dalla mia esperienza di lavoro in classe, cercando di dare una lettura dei dati a disposizione per rispondere alle domande da cui era mossa la ricerca, per poi valutare la validità delle stesse e l'esito delle modalità didattiche del percorso nel capitolo dedicato alle conclusioni.

Dal *questionario in entrata* emerge che all'interno della classe vi è un buon nucleo di ottimi lettori (dieci elementi), mentre solo cinque dichiarano di non leggere quasi mai.

Nella scelta di un testo i criteri più indicati sono il titolo (quattordici occorrenze), la trama (dodici) e, in seconda battuta, la copertina o un autore già noto al lettore (sette)<sup>9</sup>. Tra questi priorità viene accordata in particolare a titolo e trama (rispettivamente sei e cinque segnalazioni).

Il giudizio estetico su di un'opera nasce prevalentemente dalla storia raccontata (tredici occorrenze) e dalle sensazioni che essa sa mobilitare nel lettore (dodici segnalazioni). Si accenna anche al criterio stilistico (quattro indicazioni) e al significato che assume per sé (sei).

La memorabilità di un testo sembra strettamente legata alle sensazioni che esso produce (dieci segnalazioni), nonché ad alcune frasi significative (nove) o immagini (sette). Anche la trama incide sul ricordo (sette occorrenze), meno il significato che assume per il lettore (segnalato da cinque persone). Marginale il contributo del *modus scribendi* (una)<sup>10</sup>.

Infine l'investimento nella lettura decade di fronte agli scogli costituiti dal non aver trovato un significato per sé (sei indicazioni), uno stile che non coinvolge (cinque), una trama non avvincente (quattro). Si registrano inoltre altri indicatori aggiunti personalmente dai ragazzi: voglia di leggere, lunghezza eccessiva del testo, tempo a disposizione<sup>11</sup>.

Il *questionario in uscita* smuove tuttavia alcune posizioni: sulla memorabilità generale de *Il peso della farfalla* incide notevolmente la capacità dell'autore di mobilitare immagini (segnalata da ben quindici persone), a discapito invece della trama (cinque), dello stile in sé (quattro) o di sensazioni

---

<sup>9</sup> Un allievo indica che anche “i colori e la scrittura” influenzano la sua scelta di un libro.

<sup>10</sup> Un alunno segnala che a partire dal testo cerca immagini nella propria mente cui legarlo e questo glielo fa ricordare.

<sup>11</sup> Si precisa che, sul totale di ventidue allievi, tredici hanno risposto alla domanda conclusiva del questionario.

provate (sei) e frasi da ricordare (quattro). Tuttavia, alla domanda esplicita sul modo di scrivere di De Luca emergono alcuni dati interessanti, a dimostrazione che gli alunni hanno saputo cogliere – in positivo o in negativo – la cifra stilistica come tratto peculiare di un testo: solo due elementi, infatti, indicano che essa non incide sulla comprensione profonda del testo, mentre per dodici risulta un arricchimento della storia o, per dieci, contribuisce a far ricordare il libro, costituendone (per otto) una caratteristica sostanziale tale da garantirne l'unicità<sup>12</sup>.

Al di là del giudizio complessivo sul libro (diciotto pareri positivi, tre negativi, uno indeciso), sono le motivazioni di tale valutazione a essere degne di nota: l'apprezzamento muove tanto dalla trama (otto segnalazioni) quanto dallo stile (otto indicazioni, di cui sei occorrenze uniche), in misura minore dall'identificazione (tre) o dal significato personale (una: “anche gli animali hanno sentimenti”), mentre l'assenza di gradimento del testo è dovuta a una ragione stilistica (per due), alla trama (per due), all'assenza di significato per sé (uno), alla mancata identificazione (uno) o “non piace il finale, non è il mio genere” (uno)<sup>13</sup>.

Qualche utile rilievo si può trarre anche dalle schede didattiche compilate dai ragazzi o dalle annotazioni diaristiche effettuate dalla docente, che saranno sfruttate qui di seguito per suffragare le ipotesi interpretative.

Di conseguenza, riprendendo le domande di ricerca, si possono proporre alcune risposte:

1. L'investimento emotivo e il coinvolgimento nell'intreccio di una storia non sono le uniche variabili a influenzare la fruizione positiva di un testo letterario, ma anche la scoperta semantico-lessicale-retorica può influire sul piacere della lettura.

Se nel *questionario in entrata* (domanda 9) la trama e le sensazioni che essa produce erano considerate i motori di un giudizio su un libro, dal *questionario in uscita* si evince che, dopo la lettura continuata, diversi alunni hanno tenuto in considerazione anche il criterio stilistico nella valutazione del testo (considerando le risposte sia in positivo che in negativo, pari a dieci segnalazioni: domande 3 e 4). D'altronde il *foglio di lavoro 2* mostra più in profondità la situazione: dal confronto tra una porzione di brano de *Il peso della farfalla* e la sua riscrittura – da parte degli

---

<sup>12</sup> Si segnala che tre persone hanno barrato la casella “appesantisce la lettura”, una ha precisato in “altro” la difficoltà del testo.

<sup>13</sup> Si segnala che un questionario non è stato completato sul retro, cui queste annotazioni fanno riferimento: di conseguenza il campione per l'ultima domanda risulta di ventuno alunni (e non ventidue).



allievi stessi – priva di connotazioni metaforiche, i commenti più rilevanti tra coloro che hanno segnalato come più significativa la versione d'autore (per un totale di quindici alunni) riguardano l'impatto emotivo con ripercussioni sul piacere di leggere (“la mia versione è più noiosa” ricorre due volte, mentre per altri due il testo originale “emoziona”) o la capacità rappresentativa (“le sue frasi sono più belle e ti fanno immaginare cosa avviene”). Qualcuno azzarda anche qualche notazione puramente stilistica (“ha un linguaggio più poetico e bello”, “il testo è difficile perché metaforico”, “la mia versione è dura: non racconta ma spiega”), in un caso direttamente legata al riscontro su di sé (“ha un senso misterioso, ogni volta che la leggi capisci qualcosa di nuovo”). Viceversa chi trova significativa la propria riscrittura lo fa in nome della comprensibilità (cinque segnalazioni), oppure lo scarto nasce dal diverso grado di appropriazione del testo (per due persone “è più significativa perché scritta con parole mie”).

2. Un autore, quale Erri De Luca, che presenta un lessico “inconsueto”, dalla pregnanza semantica e immaginifica notevoli, si rivela utile strumento per considerazioni di carattere stilistico-retorico da parte degli allievi, col fine di riconoscere il plusvalore di una storia.

Anzitutto come la puntuale domanda del *questionario in uscita* (quesito 2), già sopra commentata, mette in rilievo, l'impronta stilistica di De Luca è stata colta dalla maggioranza degli alunni (venti su ventidue) come tratto caratterizzante in maniera peculiare il suo testo<sup>14</sup>. A questo riscontro possono far seguito alcune annotazioni diaristiche significative o alcuni riscontri delle schede di lavoro: se già dal primo impatto con *Il peso della farfalla* un'alunna aveva commentato nel corso del dibattito di gruppo “il racconto così scritto dà emozioni” e un'altra “rivela una certa sensibilità, non è scritto in modo grezzo”, nel *foglio di lavoro 2*, l'ultima sollecitazione (con la richiesta di trasformare il brano letto in una canzone scegliendo le immagini più significative e citazioni d'autore cui non rinunciare da inserire nelle strofe o nel ritornello) ha fatto emergere che nella memoria dei ragazzi riecheggiano precise espressioni o parole-chiave, quali “giocoliere in salita, acrobata in discesa”, “quattro dita del violinista”, “un'aquila sazia a terra è vulnerabile”, “diventò re in un giorno e in un duello” (con una citazione della prima pagina del libro), “quel mattino di novembre” (a siglare l'inizio di tutte le strofe o nel ritornello).

---

<sup>14</sup> Sintomo questo che le varie domande poste nei *fogli di lavoro* sul lessico o le immagini hanno avuto l'effetto sperato e che la scelta di reiterare il processo valutativo sia appagante?

3. La lettura continuata favorisce il processo metacognitivo che conduce gli alunni alla considerazione degli aspetti stilistico-retorici e lessicali di un testo nella dinamica di apprezzamento di una storia. Attraverso l'interessamento nei confronti dell'intreccio, colto nella sua continuità originaria, si favorisce inoltre la motivazione all'approfondimento di tali aspetti. Al contrario una lettura antologizzata provoca in misura minore un interesse verso la storia tale da favorire l'indagine dell'aspetto semantico.

Nel *questionario in uscita* si è già visto come la memorabilità generale de *Il peso della farfalla* dipenda principalmente dalla capacità di creare immagini dell'autore (segnalata da quindici persone), a discapito invece della trama (cinque): questo basterebbe di per sé a segnalare quanto l'esperienza soggettiva della fruizione ("il significato per me") a contatto con una caratteristica stilistica evidente sia componente indispensabile per generare l'interesse e il ricordo di una lettura. A questo riguardo la riflessione sulla risemantizzazione di alcune parole comuni, più volte sollecitata nelle *schede di lavoro*, trova il suo suggello nelle parole di una ragazzina (domanda 1 del *questionario in uscita*): "[del libro ricorderò] il titolo e il significato che ha assunto nella storia perché l'idea mi è piaciuta molto".

Il *foglio di lavoro 4*, che invitava a calarsi nei panni dello scrittore nel momento in cui prende la penna, mostra anche quali aspetti abbiano importanza per i ragazzi nel riflettere metacognitivamente sulla stessa attività scrittoria: la novità in particolare è sentita come miglior strumento per suscitare interesse ("cerco di pensare cose nuove e originali a cui altri scrittori non hanno mai pensato", "devo pensare a inventarmi una nuova storia", "cerco di immaginare le cose più strane e poi renderle normali"); la passione ("uno scrittore si immagina una storia perché è un appassionato", "quando mi viene una bella idea la scrivo sul foglio con foga, ho una sensazione piacevole, sono contenta"), la difficoltà e l'impegno ("dover scrivere secondo me è difficile, e quando ci provi devi sforzare molto la mente, ma volte succede che ti arriva l'idea brillante, così risulta più facile scrivere") sono invece necessari per produrre un buon risultato<sup>15</sup>. Una sola alunna esplicitamente dà pari valore a forma e contenuto, almeno nella fase di gestazione della scrittura: "A me capita di prendere all'inizio delle frasi o parole e appuntarmele su un foglio e successivamente di scrivere una storia basandomi su quelle belle frasi".

---

<sup>15</sup> Notevoli a livello di metacognizione sull'attività scrittoria risultano anche ulteriori risposte: "A me quando mi viene un'idea sono contenta perché mi sembra interessante e bella: allora la scrivo su un foglio a brutta e sul foglio costruisco frasi e/o storie prendendo spunto dalle idee che ho scritto sul foglio a brutta", "Io cerco un'idea principale che mi piace, su di essa costruisco poi il resto, sfruttando anche le idee scartate all'inizio".

Tuttavia da queste sole premesse non potrei concludere che la considerazione metacognitiva degli aspetti stilistico-retorici e lessicali di un testo stimoli l'apprezzamento di una storia. Probabilmente per rispondere al quesito è indispensabile mobilitare nuovamente i rilievi portati per la seconda domanda di ricerca: se da tali rilievi risulta impossibile scindere un'opera dal suo scrittore in fase di valutazione, allora solo grazie a un lavoro regolare, come quello che la lettura continuata può garantire, si può giungere alla consapevolezza del *modus scribendi* di un autore e del suo valore di arricchimento della storia.

## 4. Conclusioni

Riprendo, in sede conclusiva, la domanda di ricerca generale da cui ha preso le mosse il mio lavoro: è possibile stimolare la riflessione metacognitiva su quanto sia in grado di suscitare piacere di leggere in lettori mediamente esperti (alunni del secondo ciclo di scuola media, che hanno pertanto maturato discrete abilità a livello di comprensione e di decodifica inferenziale di un testo) attraverso la lettura continuata di un testo letterario?

D'istinto mi viene da rispondere in maniera affermativa, conscia, tuttavia, che questo lavoro non può essere condotto in maniera saltuaria o asistemica, ma che il cantiere ermeneutico va reiterato e sostenuto nonostante la complessità che viene percepita dagli alunni: nel *foglio di lavoro 2* alle domande “Quale risultato ottieni?” e “Che impatto hanno le due versioni su di te?”, le osservazioni dei ragazzi dimostrano che, se la cifra stilistica viene colta, ciò non è disgiunto da una difficoltà di comprensione (segnalata da sette ragazzi)<sup>16</sup>.

Incrociando questi commenti con il giudizio nel complesso positivo sul testo, come puntualmente rileva la Levorato (2000, p. 160),

[a]ffinché del materiale linguistico venga recepito come interessante, è necessario che venga anche compreso con facilità e che venga riconosciuto come coerente e ben organizzato. Quando il testo è di difficile comprensione l'interesse non si desta, ma, d'altra parte, nemmeno il materiale troppo facile è interessante. È necessario che l'interazione tra gli schemi conoscitivi dell'individuo e l'ambiente si collochi ad un livello ottimale: né troppo facile, né troppo difficile, né troppo familiare, né troppo nuovo. Il materiale giudicato più interessante è anche quello che viene ricordato di più, poiché provoca un tipo di attenzione spontanea, senza sforzo, senza controllo consapevole.

Di conseguenza gli stimoli, per risultare piacevoli, devono collocarsi in una zona mediana, tale da indurre un'attivazione senza venire rifiutati in nome di un'eccessiva complessità: “oltre un certo livello la complessità non è gradevole, come pure l'incongruenza, mentre gli stimoli mediamente

---

<sup>16</sup> Riporto di seguito le precise risposte: “La prima ha un linguaggio più poetico e bello ma quello che ho scritto io è più comprensibile”, “Quella con i termini metaforici è molto difficile, io non capisco molto bene, invece quella con i termini giusti è più facile da capire”, “Sono completamente diverse a livello di comprensione”, “Ottengo un testo più semplice e quindi più scorrevole da leggere”, “Il primo testo mi fa percepire la difficoltà degli aforismi mentre nella seconda si percepisce la facilità delle frasi”, “Capisco meglio il senso delle frasi metaforiche di quel pezzo di racconto”, “Quello che ho scritto è più semplice, è fatto con parole semplici, e quello scritto dallo scrittore è più difficile da comprendere”.

complessi inducono un livello ottimale di attivazione e assumono un valore edonico” (Levorato, 2000, p. 177). A questo riguardo le differenze individuali dei lettori sembrano giustificare il diverso giudizio estetico sul testo: se per alcuni è risultato troppo difficile, per altri, al contrario, interessante.

Da questi rilievi nasce spontaneo un interrogativo: la Zona Prossimale di Sviluppo di cui parla Vygotskij richiederebbe in tal caso di valutare la necessità o la possibilità di una differenziazione? O, viceversa, tali differenze dei singoli nella valutazione di un materiale letterario si traducono in ricchezza all’interno di un circolo ermeneutico che discorre su una stessa opera, come considerato in sede programmatica per il percorso didattico,<sup>17</sup> tanto più che un piacere semplice è rassicurante, ma è un piacere complesso a risultare creativo e a sollecitare lo sforzo di interpretazione (Levorato, 2000, pp. 168-69), essenziale per porsi in dialogo col testo e a confronto coi compagni?

A queste domande giunge in aiuto un interessante rilievo di Luperini (2001, pp. 43-44): se la letteratura è un momento di ingresso in altri mondi, l’educazione letteraria, e di riflesso linguistica, si pone come obiettivo quello di far maturare nel ragazzo la capacità cognitiva, intesa come “allargamento e approfondimento delle conoscenze specifiche della disciplina e delle conoscenze linguistiche e culturali che si ottengono dalla fitta rete di interferenze che presiede all’atto della lettura e dell’interpretazione”, la capacità immaginativa, ovvero “l’arricchimento esistenziale, emotivo e culturale prodotto dal contatto con quel grande serbatoio dell’immaginario che è la letteratura”, e la capacità critica, nell’“educazione alla complessità e alla problematicità del momento ermeneutico, alla parzialità e al carattere interdialogico di ogni verità e alla dialettica democratica del conflitto di interpretazioni”.

Restituire centralità al testo e al lettore, insomma, comporta dei rischi, che forse, è bene correre per affidare davvero il processo interpretativo nelle mani di chi si avvicina a un libro, con la propria sensibilità, col proprio vissuto, con le proprie “lenti”, nell’auspicio che la costruzione di senso che ne deriva riempia gli “spazi bianchi” che un’opera lascia da colmare:

Tanto lo scrittore quanto l’insegnante hanno il compito di guidare la danza, ma per raggiungere lo scopo devono essere capaci di lasciare congruo spazio alla cooperazione

---

<sup>17</sup> La Levorato (2000, p. 178) sottolinea che è “il processo di valutazione comunque a essere responsabile dell’attribuzione di interesse verso una informazione”.

attiva dei loro interlocutori: assenti e immaginati, nel caso dello scrittore; fisicamente presenti nel caso dell'insegnante. Insegnare letteratura non significa solo e tanto trasmettere un repertorio codificato di conoscenze [...], quanto creare le condizioni perché i ragazzi e le ragazze di oggi siano in grado di riempire con la *loro* intelligenza e con la *loro* immaginazione quegli "spazi bianchi" che ogni opera letteraria lascia aperti per il lettore. Che cosa diventa un'opera letteraria quando entra in un'aula scolastica? Nessuno, nemmeno l'insegnante più preparato, può saperlo prima che avvenga l'incontro. Ma proprio questo carattere imprevedibile può rendere appassionante l'insegnamento letterario: non semplice trasmissione di un sapere dato, ma elaborazione cooperativa di un sapere nuovo. (Armellini, 2008, pp. 18-19)

## Bibliografia

- Armellini, G. (2008). *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere di insegnante*. Milano: UNICOPLI.
- Barthes, R. (1953). *Il grado zero della scrittura*. Torino: Einaudi.
- Cappello, G. (1998). *La dimensione macrotestuale. Dante, Boccaccio, Petrarca*. Ravenna: Longo Editore
- De Luca, E. (2009). *Il peso della farfalla*. Milano: Feltrinelli.
- Giusti, S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Ježek, E. (2005). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: il Mulino.
- Levorato, M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Luperini, R. (2001). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Medici, D. (2001). *Che cosa fare della letteratura? La trasmissione del sapere letterario nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Paduano, G. (2013). *Il testo e il mondo. Elementi di teoria della letteratura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Piano di Formazione della Scuola Media* (2004). Bellinzona: UIM.
- Sahlfeld, W. (2012). *La letteratura nel curriculum di italiano*. Scuola e didattica, n.1, settembre 2012, 18-20.
- Vygotskij, L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Bari: Laterza.
- Zoccatelli, E. (2011). *La lettura continuata nel primo biennio di scuola media. Sviluppare l'abilità e il piacere della lettura*. Locarno: SUPSI – DFA (Lavoro di diploma, a.a. 2010/11).



Questa pubblicazione, *La lettura continuata di un'opera letteraria nella scuola media. Il piacere di leggere nell'educazione linguistica*, scritta da Valeria Bianchin, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.



# **Allegati**

**Rispondi in forma anonima alle domande che seguono**

ALL. 1

Sono:	<input type="checkbox"/> maschio	<input type="checkbox"/> femmina
-------	----------------------------------	----------------------------------

1. Con quale frequenza leggi mediamente dei libri?

- un libro alla settimana
- un libro al mese
- un libro ogni sei mesi
- altro ..... (specificare)

2. Quando leggi di solito?

- ogni giorno prima di dormire
- un giorno alla settimana: ..... (specificare)
- solo durante le vacanze
- altro ..... (specificare)

3. Come leggi prevalentemente?

- qualche pagina per volta
- diversi capitoli per volta
- un libro tutto d'un fiato
- altro ..... (specificare)

4. Dove prendi i libri che leggi prevalentemente?

- in biblioteca
- in libreria
- testi posseduti in famiglia
- altro ..... (specificare)

5. Dove leggi prevalentemente?

- in camera mia
- in biblioteca
- a scuola
- altro ..... (specificare)

6. Quale genere ti piace leggere in particolare? (puoi segnare anche più di una risposta)

- avventura
- fantascienza
- fantasy
- horror
- storie vere
- gialli
- altro ..... (specificare)

7. Come fai a scegliere un libro da leggere? (puoi segnare anche più di una risposta)

- mi piace la copertina
- le dimensioni del libro
- mi incuriosisce il titolo
- leggo la trama posta sulla copertina / su siti specializzati
- mi lascio guidare dai consigli di amici / altre persone
- cerco un autore che già conosco e mi è piaciuto
- scelgo sempre testi del genere che prediligo
- altro ..... (specificare)

8. Se hai indicato più di una risposta nella domanda 7. mettile in ordine di importanza:

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....

9. Dopo aver concluso la lettura di un testo, quali caratteristiche ti fanno giudicare quel libro bello?

- la storia raccontata
- il modo in cui è scritto
- il significato che assume per me
- le sensazioni che mi ha provocato nel leggerlo
- altro ..... (specificare)

10. Che cosa ricordi a distanza di tempo di un libro?

- la trama
- il modo in cui è stato scritto
- il significato che ha assunto per me
- le sensazioni che mi ha provocato nel leggerlo
- alcune frasi che mi hanno colpito
- alcune immagini che mi sono rimaste impresse
- altro ..... (specificare)

11. Ti è mai capitato di non portare a termine la lettura di un libro?

- sì
- no

12. Se hai risposto sì alla domanda precedente, perché?

- non mi piaceva il modo in cui era scritto
- la trama non mi colpiva
- non trovavo alcun significato per me
- altro ..... (specificare)

**Grazie per la tua collaborazione**

**Rispondi in forma anonima alle domande che seguono**

ALL. 2

Sono: <input type="checkbox"/> maschio <input type="checkbox"/> femmina
---

1. Dopo aver concluso la lettura de “Il peso della farfalla”, che cosa pensi che ricorderai del libro? (puoi indicare anche più di una risposta)

- la trama
- il modo in cui è stato scritto
- il significato che ha assunto per me
- le sensazioni che mi ha provocato nel leggerlo
- alcune frasi che mi hanno colpito
- alcune immagini che mi sono rimaste impresse
- nulla in particolare
- altro ..... (specificare)

2. Pensi che lo stile in cui il testo è stato scritto dall'autore (scelte lessicali, accumulo di immagini, uso di figure retoriche,...): (puoi indicare anche più di una risposta)

- arricchisca la storia narrata
- contribuisca a far ricordare il libro
- renda unico il testo
- appesantisca la lettura
- non sia importante per la comprensione più profonda del testo
- altro ..... (specificare)

3. Puoi giudicare “Il peso della farfalla” come:

- un bel libro che consiglierai a un amico di leggere
- un libro che non mi è piaciuto e che perciò non suggerirei a un amico

4. Se alla domanda 3 hai risposto “un bel libro che consiglierai a un amico di leggere”, indica il perché scegliendo tra le seguenti ipotesi o aggiungendo ulteriori motivazioni: (puoi indicare anche più di una risposta)

- ho apprezzato la trama
- mi sono identificato con un personaggio e/o con una situazione raccontata
- il modo in cui è scritto mi ha colpito
- ha assunto un significato particolare per me (quale? .....  
.....)
- mi ha provocato diverse sensazioni nel leggerlo (quali? .....  
.....)
- altro ..... (specificare)

Se alla domanda 3, invece, hai risposto “un libro che non mi è piaciuto e che perciò non suggerirei a un amico” indica il perché scegliendo tra le seguenti ipotesi o aggiungendo ulteriori motivazioni: (puoi indicare anche più di una risposta)

- non mi piaceva il modo in cui era scritto
- la trama non mi colpiva
- non trovavo alcun significato per me
- non mi sono identificato con la storia raccontata
- altro ..... (specificare)

**Grazie per la tua collaborazione** 😊

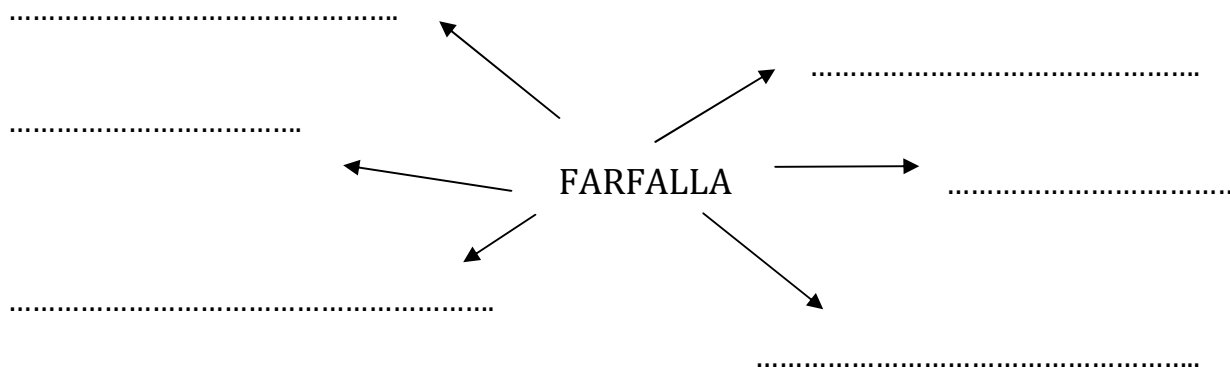
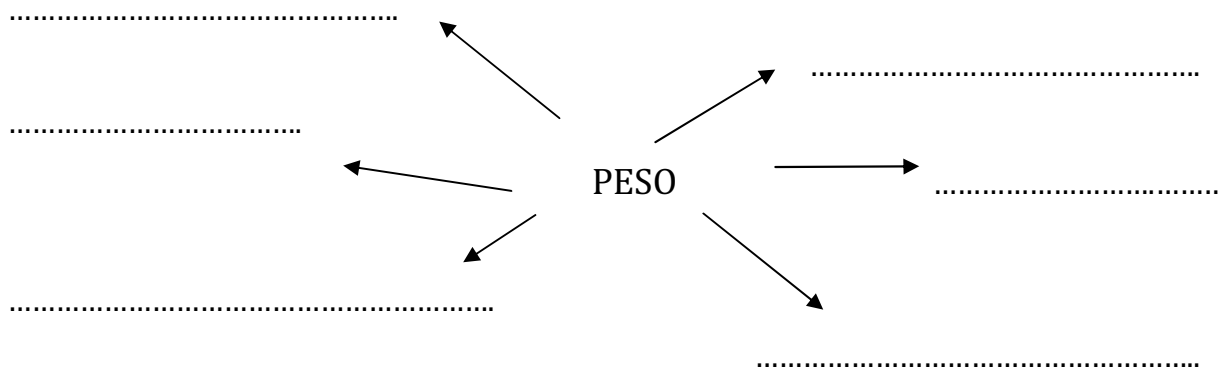
# *Il peso della farfalla* *di Erri De Luca*

(Milano, Feltrinelli, 2009)

## **FOGLIO DI LAVORO 1**

### ➤ **Il titolo**

° **Quali impressioni mi danno le parole che lo compongono prese singolarmente?**



° **Quali impressioni produce in me l'accostamento di queste due parole? Come si possono conciliare?**

.....  
.....

° **Che cosa mi aspetto di leggere riflettendo sul titolo?**

.....  
.....

➤ **La copertina**

° **Che cosa posso intuire del contenuto del libro guardando l'immagine di copertina e leggendo la citazione posta sul retro di essa?**

.....  
.....

➤ **Lettura delle pp. 9-11**

° Appunta le parole che non hai capito: al termine della lettura potrai chiedere spiegazioni ai compagni o alla docente.

- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....
- 4. ....

° Quali impressioni ti hanno suscitato le prime pagine del libro?

.....  
.....

° Quali immagini ti sono rimaste particolarmente impresse? Perché?

.....  
.....

° Riesci a condensarle utilizzando qualche espressione o termine del testo?

.....  
.....

° Come definiresti la scrittura di De Luca?

- |  |                                   |                                    |                                 |
|--|-----------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> avara di parole | <input type="checkbox"/> incisiva | <input type="checkbox"/> precisa   | <input type="checkbox"/> nitida |
| <input type="checkbox"/> avvincente      | <input type="checkbox"/> oscura   | <input type="checkbox"/> difficile | <input type="checkbox"/> .....  |

# *Il peso della farfalla* *di Erri De Luca*

---

(Milano, Feltrinelli, 2009)

## **FOGLIO DI LAVORO 2**

### ➤ **Lettura delle pp. 11-16**

° Appunta le parole che non hai capito: al termine della lettura potrai chiedere spiegazioni ai compagni o alla docente.

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

° Prova a riformulare la rappresentazione degli zoccoli del camoscio - che di seguito ti viene riproposta - senza espressioni metaforiche, ma restituendo il senso ultimo delle espressioni scelte dall'autore.

***“Gli zoccoli del camoscio sono le quattro dita del violinista. Vanno alla cieca e non sbagliano millimetro. Schizzano su strapiombi, giocolieri in salita, acrobati in discesa, sono artisti da circo per la platea delle montagne. Gli zoccoli del camoscio appigliano l'aria. Il callo a cuscinetto fa da silenziatore quando vuole, se no l'unghia divisa in due è nacchera di flamenco. Gli zoccoli del camoscio sono quattro assi in tasca a un baro. Con loro la gravità è una variante al tema, non una legge.”***

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



➤ Quale risultato ottieni?

.....  
.....

➤ Che impatto hanno le due versioni su di te?

.....  
.....

➤ Quale delle due versioni è più significativa per te? Perché?

.....  
.....

➤ Tu come avresti descritto questi poderosi strumenti ai piedi del camoscio che gli permettono di sfidare e vincere la forza di gravità?

.....  
.....

° Immagina ora di poter trasformare il brano che hai letto in una canzone:

➤ Quali immagini metteresti nelle strofe?

➤ A quali parole / espressioni del testo originale non rinunceresti?

➤ Quale frase del testo originale sceglieresti come ritornello del tuo testo?

**STROFA 1**

.....  
.....  
.....

→ parole-chiave .....

**STROFA 2**

.....  
.....  
.....

→ parole-chiave .....

**STROFA 3**

.....  
.....  
.....

→ parole-chiave .....

**RITORNELLO**

.....

# *Il peso della farfalla*

*di Erri De Luca*

(Milano, Feltrinelli, 2009)

## **FOGLIO DI LAVORO 3**

### ➤ **Lettura delle pp. 17-25**

° Appunta le parole che non hai capito: al termine della lettura potrai chiedere spiegazioni ai compagni o alla docente.

- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....
- 4. ....

° In queste pagine compare un secondo personaggio chiamato a confrontarsi col proprio declino in una giornata di novembre: si tratta di .....

Ti sei calato soprattutto nei suoi occhi, nei suoi pensieri, nei suoi gesti, ovvero ne hai assunto il .....

### ➤ “A pelle”, come trovi la descrizione del “re dei camosci”?

- melanconica       poetica       particolareggiata       vaga
- inaspettata       cruda       rozza       .....

➤ Prova ora insieme ai tuoi compagni a definire tutte le caratteristiche del personaggio attraverso le immagini scelte dall'autore: associa a ogni elemento della tabella una citazione significativa del testo.

mestiere      →      “ .....

.....

.....

(rr. ....)

età      →      “ .....

.....

.....

(rr. ....)

- giovinezza → “ .....  
 .....  
 .....  
 (rr. ....)
- dimora → “ .....  
 .....  
 .....  
 (rr. ....)
- abilità → “ .....  
 .....  
 .....  
 (rr. ....)
- rapporto con  
 gli uomini  
 del villaggio → “ .....  
 .....  
 .....  
 (rr. ....)
- rapporto con  
 gli alpinisti → “ .....  
 .....  
 .....  
 (rr. ....)
- rapporto con  
 i camosci → “ .....  
 .....  
 .....  
 (rr. ....)
- rapporto con  
 il re dei  
 camosci → “ .....  
 .....  
 .....  
 (rr. ....)

➤ Come definisce lui se stesso per due volte nel brano che hai letto?

.....

➤ Come trovi questa definizione?

- triste                       realistica                       metaforica                       ironica
- brillante                       dettata da invidia                       .....

# *Il peso della farfalla*

di Erri De Luca

(Milano, Feltrinelli, 2009)

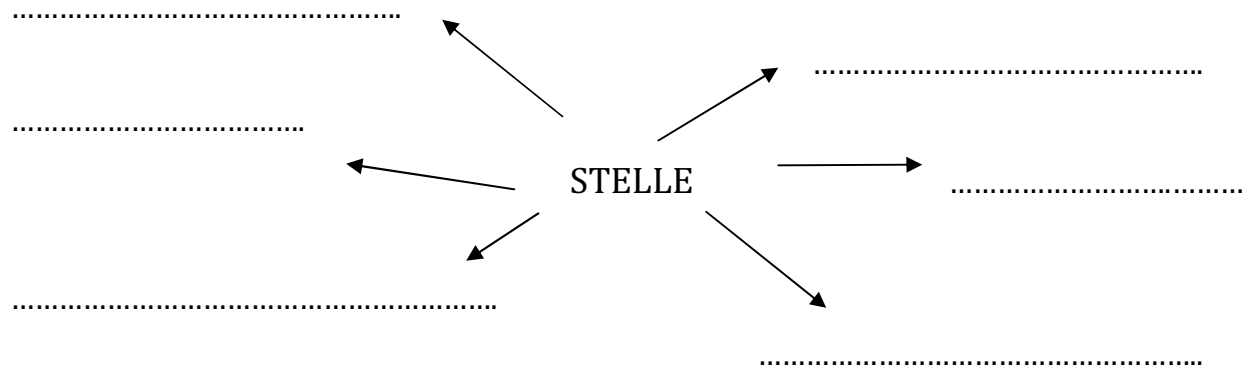
## FOGLIO DI LAVORO 4

### ➤ Lettura delle pp. 26-43

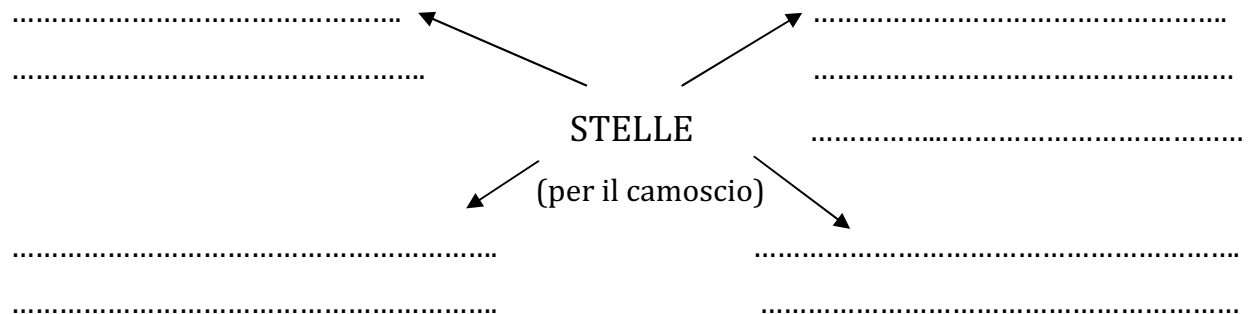
° Appunta le parole che non hai capito: al termine della lettura cercane spiegazione sul dizionario o prova a ricostruirne il senso alla luce di quello che hai letto.

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

° Nelle prime righe il camoscio si confronta con le stelle: quali altre parole associ immediatamente a questo termine? Ricostruiscine il campo semantico:



E ora confronta lo schema che hai prodotto con quello che De Luca attribuisce al camoscio:



➤ Come giudichi l'associazione di immagini creata dall'autore?

- spiazzante       inattesa       metaforica       banale
- curiosa       eccessiva       originale       .....

➤ Secondo te che cosa avviene nella mente di uno scrittore quando raccoglie le proprie idee per tracciare una descrizione che risulti "nuova"? Prova a ricordare che cosa pensi quando capita a te di dover scrivere...

.....  
.....  
.....

° Nella vita del "re dei camosci" umano compare una nuova figura, quella femminile. Soffermati ora in particolare sul paragone tra il gioco della morra cinese e l'uomo, la donna, il camoscio (p. 36): a chi vengono paragonati i tre elementi?

- uomo → .....
- donna → .....
- camoscio → .....

Secondo te, in base a quali caratteristiche (presentate nelle pagine precedenti o seguenti) l'uomo, la donna e il camoscio si possono associare a questi oggetti?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

° Infine alle pagine 38-40 il cacciatore finge di rispondere a una domanda della giornalista e parla dell'unica volta in cui ha provato pentimento: scegli due frasi o espressioni del testo che ti colpiscono per descrivere questa sensazione.

1. ....  
..... (rr. ....)
2. ....  
..... (rr. ....)

# *Il peso della farfalla* *di Erri De Luca*

---

(Milano, Feltrinelli, 2009)

## **FOGLIO DI LAVORO 5**

### ➤ **Letture delle pp. 44-52**

° Appunta le parole che non hai capito: al termine della lettura potrai chiedere spiegazioni ai compagni o alla docente.

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

° Il camoscio avverte l'arrivo del fulmine attraverso diversi segnali che ci danno un'immagine a tutto tondo delle sue percezioni dal punto di vista di un animale (pp. 44-45).

### ➤ Quali sensi sono coinvolti? A quali rappresentazioni danno vita?

1. senso: ..... → immagine: .....  
.....
2. senso: ..... → immagine: .....  
.....
3. senso: ..... → immagine: .....  
.....
4. senso: ..... → immagine: .....  
.....

➤ L'utilizzo di tante immagini che stimolano campi sensoriali diversi ti aiuta a percepire meglio le sensazioni di quel momento?

sì                       no

Perché? .....  
.....  
.....

° Come a pag. 36, quando il trio camoscio/donna/uomo era stato associato ad alcuni oggetti del gioco della morra, nelle pp. 48 - 50 l'uomo e la donna, o alcune loro caratteristiche, vengono paragonati a nuovi elementi:

- donna → .....

→ .....

- uomo → .....

→ .....

→ .....

➤ Come trovi questo modo di raccontare per immagini?

- |                                       |                                    |   |                                  |
|---------------------------------------|------------------------------------|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> spiazzante   | <input type="checkbox"/> creativo  | <input type="checkbox"/> originale              | <input type="checkbox"/> confuso |
| <input type="checkbox"/> sempre nuovo | <input type="checkbox"/> eccessivo | <input type="checkbox"/> icastico <sup>18</sup> | <input type="checkbox"/> .....   |

---

<sup>18</sup> **icastico**: che descrive e ritrae nei tratti essenziali in modo efficace e spesso asciutto.

# *Il peso della farfalla* *di Erri De Luca*

(Milano, Feltrinelli, 2009)

## **FOGLIO DI LAVORO 6**

### ➤ **Letture delle pp. 52-60**

° Appunta le parole che non hai capito: al termine della lettura potrai chiedere spiegazioni ai compagni o alla docente.

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

° Finalmente, proprio nelle ultime pagine del libro, i due “re dei camosci” si incontrano (pp. 53-56). La narrazione utilizza alcuni espedienti cinematografici, quali il cambio di inquadratura: talora la macchina da presa osserva con gli occhi del camoscio, talora la prospettiva si ribalta assumendo il punto di vista dell'uomo.

### ➤ Quali sensazioni genera in te questa alternanza?

- |                                     |                                   |                                      |  |
|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> suspense   | <input type="checkbox"/> tensione | <input type="checkbox"/> eccitamento | <input type="checkbox"/> ritmo martellante |
| <input type="checkbox"/> confusione | <input type="checkbox"/> paura    | <input type="checkbox"/> curiosità   | <input type="checkbox"/> ansia             |
| <input type="checkbox"/> .....      |                                   |                                      |  |

### ➤ Ricostruisci le varie sequenze del brano attraverso poche, ma incisive, parole-chiave o espressioni tratte dal testo:

1. ....  
.....
2. ....  
.....
3. ....  
.....
4. ....  
.....



° Il libro si chiude con il ritorno sul corno del camoscio della farfalla bianca che ne ha accompagnato la vita.

Essa viene paragonata a una ..... (p. ....), così come all'inizio del racconto era stata associata all'immagine di un ..... (p. 11).

Riprendi in mano la scheda di lavoro 1 e, in particolare, gli appunti che avevi preso in relazione al titolo "Il peso della farfalla":

- che cosa puoi dire ora della *leggerezza*? .....
- .....
- come potresti parafrasare<sup>19</sup> il titolo? .....
- .....
- .....

° Al termine della lettura di tutto il libro, come definiresti la scrittura di De Luca?

- |  |                                   |                                    |                                 |
|--|-----------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> avara di parole | <input type="checkbox"/> incisiva | <input type="checkbox"/> precisa   | <input type="checkbox"/> nitida |
| <input type="checkbox"/> avvincente      | <input type="checkbox"/> oscura   | <input type="checkbox"/> difficile | <input type="checkbox"/> .....  |

---

<sup>19</sup> **parafrasare**: esporre un testo con parole proprie, in forma diversa dall'originale, sviluppando o chiarendo i concetti in esso espressi.

## Testo espositivo e testo narrativo a confronto

### I cervi si sfidano

Nelle società dei cervi, la sfida al capo di un harem ha inizio quando un giovane maschio gli si avvicina. I due contendenti si lanciano in bramiti minacciosi. Se lo sfidante si avvicina ulteriormente, il capo dell'harem esce dal branco e lo affronta. La mossa successiva è spesso una camminata parallela con cui i due animali valutano le dimensioni delle corna del rivale; i cervi avanzano e indietreggiano assieme, tenendosi alla distanza di alcuni metri, per parecchi minuti. Se l'intruso non si ritira, uno dei due contendenti inizia il combattimento. I due congiungono le corna e spingono con forza. Al termine dello scontro il vinto si dà alla fuga, mentre il vincitore lo insegue continuando a bramire minaccioso.

(tratto da M. Visalberghi, *Il linguaggio degli animali*,

Milano, Mondadori, 1987)

### Il peso della farfalla

[...] Rimasto solo, crebbe senza freno e senza compagnia. Quando fu pronto andò all'incontro con il primo branco, sfidò il maschio dominante e vinse. Divenne re in un giorno e in un duello.

I camosci non vanno a fondo nello scontro, stabiliscono il vincitore ai primi colpi. Non cozzano come gli stambecchi e le capre. Abbassano la testa al suolo e cercano di infilare le corna, appena curve, nel sottopancia dell'altro. Se la resa non è immediata, agganciano il ventre e lo squarciano tirando indietro il collo. Di rado arrivano a questo finale.

Con lui fu diverso, era cresciuto senza regole e le impose. Il giorno del duello c'era sopra di loro il magnifico cielo di novembre e in terra zolle di neve fresca, ancora minoranza. Le femmine vanno in estro prima dell'inverno e mettono al mondo i figli in piena primavera. A novembre si sfidano i camosci.

Entrò nel campo del branco all'improvviso, sbucando dall'alto giù da un salto di roccia. Le femmine fuggirono coi piccoli dell'anno, restò il maschio che scalcìò sull'erba con gli

25	<p>zoccoli anteriori.</p> <p>In alto si ammicchiarono ali nere di cornacchie e gracchi. Sospese sulle correnti ascensionali guardarono il duello aperto a libro sotto di loro. Il giovane maschio solitario avanzò, batté zoccolo a terra e soffiò secco. Lo scontro fu violento e breve. Le corna dello sfidante si aprirono una breccia nella difesa e il corno sinistro agganciò il ventre dell'avversario. Lo squarciò con un chiasso di strappo e in alto strepitò il frastuono di ali. Gli uccelli proclamarono il vinto a loro destinato. Il camoscio sventrato fuggì perdendo viscere, inseguito. Le ali si tolsero dal cielo e scesero in terra a divorarle. La fuga del vinto si spezzò di netto, s'impuntò e cadde sopra il fianco.</p> <p>(tratto da E. De Luca, <i>Il peso della farfalla</i>, Milano, Feltrinelli, 2009, pp. 9-11)</p>
----	--

### Confronta i due testi:

1. Individua come sono articolati i contenuti di entrambi i testi secondo le tre parti:

**a. introduzione** (che presenta l'argomento di cui si parlerà);

**b. corpo centrale** (che espone i vari aspetti relativi all'argomento trattato);

**c. conclusione** (che presenta le considerazioni finali, eventualmente riassumendo il testo).

2. Sottolinea in entrambi i testi con colori diversi le informazioni che puoi ricavare sul combattimento tra i maschi di cervo e camoscio, poi (come nell'esempio):

- inseriscile sinteticamente nella tabella;
- indica tra parentesi la parte del testo da cui hai tratto la notizia.

**N.B.** usa in entrambi i testi lo stesso colore per ogni tipo di informazione in modo da poterli confrontare più facilmente!

	<b>I cervi si sfidano</b>	<b>Il peso della farfalla</b>
° motivo per cui inizia la sfida	un giovane avversario si avvicina troppo all'harem di un capo branco (introduzione)	il giovane camoscio si sente pronto all'incontro con il primo branco e sfida il maschio dominante (introduzione)
° prime modalità di sfida tra i due maschi	..... .....	..... .....
° classica lotta/duello/confronto	..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....
° ulteriore scontro per stabilire il vincitore	..... ..... ..... ..... .....	..... ..... ..... ..... .....



➤ Quale può essere allora il **destinatario** di ciascun testo?

a. ....

b. ....

4. Che cosa puoi dire degli **effetti** di ognuno dei due testi **su di te come lettore?**

- *I cervi si sfidano*  
.....  
.....  
- *Il peso della farfalla*  
.....  
.....

5. Osserva ora l'uso dei tempi verbali:

- ..... alterna il presente indicativo (usato quando si presenta .....) e il passato remoto indicativo (usato quando si presenta .....)

- ..... usa un unico tempo verbale, ovvero il presente indicativo, in tutto il testo

➤ Perché secondo te c'è questa differenza?

.....  
.....  
.....  
.....

6. Infine poni la tua attenzione sul **lessico** completando la tabella con le espressioni corrispondenti:

I cervi si sfidano	Il peso della farfalla
<i>bramiti</i> (r. 4)	..... .....
..... .....	<i>re</i> (r. 3)
..... .....	<i>duello</i> (r. 11)
<i>si avvicina ulteriormente</i> (rr. 3-4)	..... .....
..... .....	<i>cozzano</i> (r. 5)
<i>il vinto si dà alla fuga, mentre il vincitore lo insegue</i> (r. 11)	..... .....

➤ Che cosa puoi notare sulla scelta delle parole nei due testi?

- Usa espressioni “neutre” (che non comunicano particolari emozioni e sensazioni al lettore), condivisibili, senza connotazione soggettiva (ovvero la presentazione del un punto di vista particolare dell’autore nel descrivere la scena)

→ .....

- Usa termini dal forte impatto emotivo sul lettore, presenta il particolare punto di vista dell’autore di fronte alla scena che sta narrando

→ .....