



La voce che "entra nel testo".

Lettura ad alta voce come esperienza di comprensione, interpretazione e restituzione dei testi letterari.

di Paola Rocchi

Il valore dell'esperienza e la memoria della voce

Inizierò con una memoria personale. Una licenza, questa, che spero mi venga perdonata nonostante lo spazio che mi è stato concesso abbia una finalità prevalentemente didattica e metodologica. Eppure, non è un mistero che molte e molti insegnanti della mia generazione si siano formati soprattutto attraverso la dimensione esperienziale, a partire dal loro lontano vissuto di studentesse e studenti, chiamati a confrontarsi con i rispettivi docenti, modelli introiettati e "ruminati" nel tempo. Ancora oggi, alla domanda secca «cosa ha più influenzato il tuo modo di insegnare?» faccio fatica a mettere in fila corsi di aggiornamento, stage, progetti, formazione in presenza e online. Si affacciano piuttosto alla memoria, pirandellianamente, volti di ex insegnanti del liceo, di colleghe e

collegi a cui mi hanno legato affinità elettive, esperienze sul campo, confronti lunghi, spesso accesi, su come e cosa sperimentare nelle classi. Il mio non è né vuole essere un elogio alla prassi *versus* la dimensione teorica o i modelli pedagogici, piuttosto un richiamo all'imprescindibilità della sostanza umana dell'insegnamento, del dialogo che s'attiva all'interno di una comunità scolastica, che sia la classe nel senso più "classico" del termine o un gruppo di discenti e docenti legati da un obiettivo comune. Non a caso, anche nella recente fase di didattica online (o "a distanza") richiesta dall'emergenza sanitaria, il merito che più o meno unanimemente viene riconosciuto all'esperienza consiste nell'aver mantenuto vivo un canale di dialogo con le ragazze e i ragazzi delle nostre scuole, indipendentemente da quanto e come siano state sfruttate le potenzialità metodologiche connesse al *setting* sperimentato. Al contempo, sono emersi con chiarezza tutti i limiti di questo modello didattico, se vissuto unicamente come sostitutivo, e non come integrativo, del modello in presenza. La mancanza del corpo, di una voce non mediata, del gesto, dell'emozione, della prossemica in aula hanno alla lunga pesato sul bilancio finale rendendo, almeno per il momento, aleatoria, sfuggente, poco misurabile la ricaduta in termini di conoscenze e competenze del pur lodevole impegno profuso in questa fase. Ma di questo e di altro ancora dovremo occuparci in altra occasione, quando saremo usciti dalla fase emergenziale e potremo riflettere senza le pressioni del momento e di quanti, fautori e detrattori, intendano dimostrare per partito preso la validità delle rispettive tesi.

Vengo dunque alla memoria (o forse alle memorie) annunciata, riasestando il baricentro della mia riflessione sul tema di questo Quaderno: la lettura, e per la precisione la lettura ad alta voce.

Da bambina sono stata una lettrice onnivora e compulsiva: ho sempre letto tutto e di tutto. Ma, in anni in cui il "bene-libro" era percepito nelle famiglie medie come un piccolo lusso e le biblioteche scolastiche e pubbliche erano limitate nel numero e nelle disponibilità, non avevo molte *chance* per star dietro ai miei ritmi di implacabile lettrice. Per ovviare alle periodiche crisi di astinenza, non mi restava che leggere e ri-leggere quanto avevo in casa. Mi sono presto fatta un metodo tutto mio per sopravvivere agli inconvenienti legati a questa pratica (personaggi noti e stranoti, intrecci usurati,

suspance disattesa ecc.): intanto leggere cicli o saghe, di volta in volta invertendo e/o modificando l'ordine naturale dei volumi (eravamo negli anni '60/'70 e forse avevo un'inconsapevole predisposizione per il potenziale combinatorio delle storie); quindi leggere ad alta voce le pagine più "colorate", quelle emotivamente più intense, modulando i toni della voce e dando sonorità alle parole scritte e ai personaggi di carta, rallentando i tempi per far durare di più la magia della lettura. Ovviamente, non è durato molto. In primo luogo perché, crescendo, i ritmi, i modi e gli scopi del mio leggere sono mutati; in secondo luogo perché la frammentazione che domina nella realtà contemporanea non ammette i tempi lunghi delle letture ad alta voce, lusso e spreco a cui persino l'infanzia è stata purtroppo sottratta. Ci sono però, ancora oggi, dei momenti in cui, avendo tra le mani un libro, mi sembra di non possederlo fino alla sua radice se non intreccio con le corde vocali la trama delle parole e non assaporo con la lingua e il palato i movimenti che le rendono percepibili alle mie orecchie. In una recente intervista sul suo impegno di lettore di opere letterarie, l'attore Fabrizio Gifuni si è soffermato sulla naturalità smarrita di questa esperienza: «Non dobbiamo infatti dimenticarci che le parole non si depositano magicamente su un libro allo scopo di essere lette, ma provengono dal corpo voce di un autore; l'oggetto libro contiene quindi la voce dormiente dell'autore, e leggere ad alta voce significa staccare le parole dalla dimensione orizzontale e rimetterle su un corpo, questa volta quella del lettore»¹. Ma qui, a parlare, è un impareggiabile interprete, che del lavoro col corpo, con la voce, con la recitazione ha fatto la sua arte.

Se dall'ambiente artistico si passa a quello della promozione del libro, non sorprende la frequenza dei *reading* a fini pubblicitari, così come il ricorso alla lettura ad alta voce in occasioni pubbliche, fiere e festival culturali, presentazioni di opere, incontri con autori e autrici. Meno scontata è la diffusione di questa pratica nei circuiti privati e nei gruppi di lettura, in cui ci si alterna nei ruoli di lettrici/lettori e ascoltatrici/ascoltatori mettendo in comune la passione per il libro. Ma siamo pur sempre in ambiti selezionati ed elettivi,

¹ *Fabrizio Gifuni e Il colibrì: incontro con il lettore*, intervista di Laura Tufari in blog.audible.it/gifuni-il-colibri

che coinvolgono adulti presso cui il piacere della lettura è già vivo e operante e, in alcuni casi, dà luogo anche a meritevoli ricadute sociali².

Neuroscienze e pratiche didattiche: leggere ad alta voce fa bene

Diverso è il discorso se l'obiettivo si sposta sulla realtà della formazione: in questo caso, la pratica della lettura ad alta voce trova maggiore applicazione nel segmento dell'istruzione primaria, dove supporta l'imparare a leggere, lo sviluppo dell'attenzione e della comprensione, l'acquisizione dei vocaboli, lo stimolo dell'immaginazione. Gli studi nell'ambito delle neuroscienze hanno fornito una base scientifica a tale pratica, dimostrando che, se è vero che la lettura non è un'attività innata nell'essere umano, la natura ha comunque fatto sì che il nostro cervello sia in grado di modellarsi e riorganizzarsi plasmandosi sull'esperienza. Collegamenti neuronali e circuiti cerebrali nati per altre funzioni, interagendo fra loro, sviluppano infatti la capacità di apprendere le regole per decodificare segni scritti, suoni e significati. L'apprendimento di tali regole, mediato dall'esperienza, è a sua volta in grado di modificare struttura e funzionamento del cervello. Per questo particolare processo, il cognitivista francese Stanislav Dehaene ha parlato di "riciclaggio neuronale"³. Quindi, se è vero che non siamo nati per leggere, possiamo affermare, con la neuroscienziata Maryanne Wolf, che «un bambino impara a leggere per la prima volta quando viene preso in braccio e gli viene letta una favola»⁴. Ne consegue l'importanza di esporre precocemente bambine e bambini alla lettura ad alta voce in famiglia e, quindi, in ambiente scolastico. Ad ulteriore conferma, In

² Nel corso degli ultimi anni, si sono moltiplicati i progetti di volontariato e assistenza sociale promossi da istituzioni pubbliche e private per fornire letture ad alta voce a vantaggio di categorie deboli e svantaggiate, testimonianza della vitalità della pratica e di un uso sociale e persino terapeutico della lettura. Molti di questi progetti sono presenti in Rete; tra questi, si segnala l'esperienza della *LaAV - Letture ad Alta Voce*, una rete di circoli con diffusione a livello nazionale. Sul sito dell'associazione (www.letturedaltavoce.it/mission-di-laav) è peraltro leggibile un interessante decalogo che può costituire un utile *vademecum* anche per gli insegnanti.

³ Stanislav Dehaene, *I neuroni della lettura*, trad. di C. Sinigaglia, Cortina, Milano 2009.

⁴ Maryanne Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009. Della stessa autrice si segnala anche il più recente *Letto, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018.

occasione dell'ultima edizione di Didacta a Firenze, sono stati presentati gli esiti del progetto *Leggimi ancora. Letture ad alta voce e life skills*, promossa dall'editore Giunti in collaborazione con l'Università di Perugia, sotto la direzione scientifica di Federico Batini: 1500 bambine e bambini italiani tra i 6 e gli 11 anni sono stati sottoposti a un'ora di lettura ad alta voce al giorno dai rispettivi docenti per un periodo di 100 giorni consecutivi. Ebbene, i ricercatori hanno accertato un miglioramento tra il 10 e il 20% rispetto ai livelli di partenza in ambiti cruciali quali la comprensione del testo, dimensioni cognitive, padronanza della lingua, intelligenza verbale e auto-percezione di benessere. Insomma, ricerca scientifica ed esperienza didattica convergono verso la medesima conclusione: l'esposizione costante alla lettura ad alta voce e la sua pratica quotidiana promuovono l'attitudine alla "lettura profonda", ovvero «l'insieme dei processi che consentono al lettore di comprendere quello che sta leggendo e di attribuirvi un significato»⁵.

Via via che si avanza però dalla secondaria inferiore alla superiore, la pratica della lettura ad alta voce riscuote sempre meno interesse nel lavoro in classe, relegata - salvo eccezioni - a un uso non sistematico, spesso estemporaneo e in generale poco motivante. Aspetto che, a mio avviso, non andrebbe disgiunto dai risultati delle più recenti indagini INVALSI e OCSE-PISA, che restituiscono l'insorgere di un fenomeno preoccupante come quello dell'«analfabetismo funzionale», dovuto non tanto alla mancanza di competenze tecniche nel leggere quanto «alla difficoltà a farlo comprendendo quello che si sta leggendo e utilizzandolo in maniera consapevole»⁶. Ne abbiamo una riprova frequente in classe e persino in occasione degli Esami di Stato, dove capita di dover constatare difficoltà nella lettura ad alta voce in allieve ed allievi che non rispettano il ritmo, le tonalità e i registri di un testo e, in alcuni casi, si trovano nell'evidente difficoltà di dimostrare la piena comprensione di quanto stanno leggendo. Fenomeno questo che, pur sotto gli occhi (e le orecchie) di molti di noi, viene tollerato al punto da non avere spesso la minima incidenza sulla valutazione complessiva. Si

⁵ Pier Cesare Revoltella, *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*, Scholé, Brescia 2020, p. 17.

⁶ Pier Cesare Revoltella, *Tempi della lettura cit.*, p. 12.

potrebbe facilmente obiettare che, man mano che si avanza nel percorso scolastico, le competenze connesse allo studio delle varie discipline implicino l'abbandono della lettura ad alta voce, favorendo il ricorso alla lettura endofasica, o silenziosa (anche detta "mentale"), più idonea a favorire l'analisi dei contenuti e la riflessione sul senso. Ma, se non è affatto accertato sul piano scientifico che la prima pratica produca effetti migliori sull'apprendimento, non c'è dubbio che leggere ad alta voce in modo corretto, espressivo e coinvolgente favorisce la dialogicità dell'atto, attivando un meccanismo relazionale e di condivisione con l'ascoltatore (non a caso, si dice che leggere ad alta voce significa leggere due volte, per l'altro e per sé stessi). Leggendo ad alta voce, si possono individuare errori di varia natura (dalla pronuncia alla compitazione sillabica, ecc.), che difficilmente sarebbero evidenziati dalla lettura silenziosa. Ma, soprattutto, leggere bene ad alta voce richiede una serie di operazioni preliminari che investono la comprensione, l'analisi, l'interpretazione e la riappropriazione di un testo. In questo caso, non si potrà prescindere da sessioni di lettura silenziosa che precedano il momento dell'esecuzione vera e propria. Questo per dire che la pratica del leggere a voce alta non va sbrigativamente archiviata come uno strumento da adottare soprattutto in una prima fase della scolarizzazione, ma va proseguita, affinata, integrata all'interno di metodologie e sviluppo di competenze via via sempre più complesse sul piano cognitivo e didattico. A maggior ragione, in un'epoca che si caratterizza per la "frammentazione" dell'esperienza cognitiva e una cultura di tipo "orizzontale"⁷, che poggia e contemporaneamente è il prodotto della pervasività delle pratiche di Rete e degli ambienti digitali: la sconfinata disponibilità di informazioni e la velocità con cui vi si può accedere sta modificando radicalmente ruolo e funzione della cultura, non più mediata da figure autorevoli (dai docenti agli intellettuali passando per la stampa), ma « liberalizzata » (si parla con molta leggerezza di «democrazia di Internet») e basata sul presupposto che non ci sia più bisogno di mediazione e di metodi convalidati per

⁷ Le due formule sono prese a prestito da altrettanti saggi che hanno esplorato i cambiamenti culturali e didattici nell'epoca digitale: Gino Roncaglia, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Bari-Roma, 2018 (ora in versione digitale integrata dal capitolo *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, 2020); Giovanni Solimine, Giorgio Zanchini, *La cultura orizzontale*, Laterza, Bari-Roma 2020.

acquisire le conoscenze. Basta la competenza digitale e la padronanza del linguaggio della Rete per assicurarsi una buona dose di «cultura fai-da-te».

Ma è proprio così? Il fenomeno crescente della disinformazione e delle *fake news* ci porta evidentemente a pensare il contrario e a considerare comunque imprescindibile una formazione che, sia pur aggiornata sulle nuove realtà, ribadisca la centralità nevralgica proprio di quella “lettura profonda” altrimenti destinata a soccombere sotto l’incalzare della rapidità, dell’accelerazione e della frammentazione imposte dagli stili di vita e di lavoro contemporanei.

Leggere ad alta voce un testo letterario è “leggerlo in profondità”?

Resta a questo punto da saldare la riflessione sul valore della “lettura profonda” e quella sulla lettura ad alta voce. A bruciapelo, saremmo tentati di circoscrivere alla sola lettura silenziosa il compito di promuovere strategie di lettura analitica. E ci soccorrerebbe il sostegno autorevole di Sant’Agostino, che, nelle *Confessioni*, dice di Sant’Ambrogio, vescovo di Milano:

«Quando leggeva, l’occhio correva lungo le pagine e l’intelletto scrutava il significato delle parole, ma voce e lingua stavano a riposo. [...] Forse [...] voleva evitare (leggendo così) che qualche ascoltatore attento e interessato davanti a passi alquanto oscuri lo ponesse nella necessità di spiegarglieli o di entrare in discussioni su punti difficili; il tempo impiegato in questo compito sarebbe andato a scapito dei libri che si era proposto di leggere; però un motivo ragionevole di questa tacita lettura poteva essere quello di risparmiare la voce che molto facilmente gli si affiochiva. Del resto, qualunque ne fosse la causa, non poteva che essere buona in tal uomo.»⁸

Del resto, è naturale legare le due dimensioni: l’occhio scorre sulla pagina, mentre la mano sottolinea una riga di testo, chiosa un passaggio, mette un segno di rinvio a un altro. Meno automatico è immaginare le stesse operazioni svolte mentre l’occhio, la voce e l’orecchio (diretti dal cervello, s’intende) sono intenti a cooperare per *eseguire* il testo in modo da renderlo fruibile a un uditorio (identificabile con gli altri o con sé stessi).

⁸ Sant’Agostino, *Confessioni*, trad. di Carlo Vitali, Rizzoli, Milano 1994, p. 158.

Tecnicamente, le due cose sembrano intralciarsi l'una con l'altra. E allora, se così è, leggere a voce alta e attivare meccanismi complessi di comprensione, analisi e sintesi non sembrerebbero destinati a un matrimonio facile. Anche per questo, forse, si è ritenuta la prima pratica poco funzionale a livello didattico nei gradi scolastici superiori. In realtà, occorre riflettere di più su questa sin troppo facile conclusione.

Un primo passo necessario è quello di distinguere tra lettura espressiva e recitazione o declamazione. Il nostro scopo come docenti di letteratura non è quello di trasformare l'aula in un laboratorio teatrale, né quello di mettere un testo al servizio della voce. Semmai, il contrario. Il nostro compito è quello ben sintetizzato dal filosofo Hans-Georg Gadamer: «Leggere vuol dire lasciar parlare»⁹. Per far questo, potrà essere utile aiutare studentesse e studenti a impadronirsi di alcune tecniche per padroneggiare lo strumento vocale, sfruttare le tonalità della voce, calibrare il respiro e i tempi della lettura, a seconda degli effetti che si vorranno ottenere. Ma si tratta pur sempre di strumenti e non di fini dell'azione didattica. La voce deve infatti diventare un mezzo che partecipa alla costruzione del significato di un testo e si fa carico di veicolare l'interpretazione del lettore. Affinché questo obiettivo sia raggiunto, c'è un lavoro da compiere che passa attraverso stadi imprescindibili: lettura silenziosa, decodifica delle strutture morfo-sintattiche e lessicali, del significato, attivazione dei meccanismi inferenziali necessari a colmare o ricostruire informazioni taciute o sottintese dall'autore, a cogliere i traslati e i dispositivi retorici che nei testi letterari giocano un ruolo fondamentale. Già a questo livello il lettore opera con il corpo perché "entra nel testo" non solo metaforicamente ma grazie a processi neurofisiologici che lo portano a "vivere"

⁹ H.-G. Gadamer, *Linguaggio*, Laterza, Bari-Roma 2005, p. 201.

quanto legge¹⁰: «per capire la storia e le azioni dei personaggi in un testo, il lettore simula gli eventi e aggiorna la simulazione quando i dati del mondo finzionale cambiano, utilizzando informazioni pregresse, acquisite al suo patrimonio di conoscenze»¹¹. Non c'è comprensione senza che interagiscano tra loro l'insieme delle informazioni ricavabili dal testo e quelle che appartengono al bagaglio del lettore sia in termini di fenomeni, azioni, eventi noti sia in termini di emozioni. Ciò comporta un coinvolgimento tanto sul piano cognitivo quanto su quello emozionale e persino fisicomotorio da parte di chi legge. Quanto di più lontano dalle teorie strutturaliste e dalle metodologie di analisi del testo letterario che ne sono derivate e si sono imposte come modelli per molto tempo anche nella scuola. Non un "testo meccanismo" da smontare e ri-montare per coglierne l'organizzazione ma un "testo organismo" che vive in rapporto al suo autore, al contesto da cui è nato e al rapporto con il/i lettore/i. Se la dimensione dell'interpretazione non può prescindere dalla corretta comprensione degli elementi che hanno concorso alla composizione di un testo e dall'applicazione consapevole delle strategie di analisi, allo stesso modo non può eludere il rapporto di senso che si crea fra la pagina scritta e il lettore. Questo rapporto passa attraverso la mediazione interpretativa e i processi di riappropriazione che si attivano quando siamo profondamente concentrati nella lettura e investe in pieno l'esperienza soggettiva, non la mette al bando.

Può dunque la lettura ad alta voce configurarsi come un supporto strategico nella didattica del testo letterario? Può entrare nella programmazione degli interventi finalizzati non solo a stimolare il piacere del leggere ma anche come mezzo di

¹⁰ Un recente terreno di ricerca ha coinvolto l'azione dei cosiddetti «neuroni specchio» nell'attività della lettura e nei processi di immedesimazione e comprensione del testo scritto: «I neuroni che mettono in moto i muscoli del nostro braccio non si attivano solo quando vediamo compiere il gesto da chi sta di fronte a noi, ma anche mentre leggiamo *Madame Bovary* ed Emma alza la mano per salutare. La lettura avrebbe dunque un ruolo importante nell'attivare l'empatia anche a livello neuronale. Se leggiamo un romanzo "attentamente", si attivano regioni del cervello allineate con quello che stanno facendo i personaggi e con le emozioni che provano. [...]. La narrativa ci permette di capire - fisicamente prima che razionalmente - che cosa significa "essere un altro"» (Oliviero Ponte Di Pino, *Perdersi tra le righe*, in "PreText", n.11: *Com'è cambiato il modo di leggere* (ottobre 2019), p. 25.

¹¹ Paolo S. Sessa, *La Lettura, il Corpo, la Voce. Fondamenti linguistico e neurali della lettura ad alta voce*, Giovanni Fioriti Editore, Roma 2018, p. 97.

compenetrazione consapevole nella dimensione letteraria? È ipotizzabile praticarla con questo fine nella scuola superiore senza considerarla un vezzo o uno spreco di tempo? Cercherò di rispondere a queste domande attraverso una serie di esemplificazioni tratte dall'esperienza in classe (e non solo) distinguendo tra due situazioni: la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante e quella richiesta alle studentesse e agli studenti. Farò inoltre riferimento anche ad alcuni passi falsi commessi nel proporre attività di questo tipo, che mi hanno consentito via via di aggiustare il tiro, nella convinzione che non c'è teoria o modello pedagogico che possa (per fortuna!) metterci al riparo dall'errore.

Leggere ad alta voce in classe l'*incipit* di un romanzo.

Ricorrere alla lettura ad alta voce di un libro - soprattutto di narrativa - al fine di coinvolgere ragazze e ragazzi e allenarli all'ascolto non è una soluzione originale. Ma, quando i soggetti di riferimento sono (o dovrebbero essere) più autonomi e consapevoli, tale pratica potrebbe essere corretta e aggiornata: nel primo biennio delle superiori, ad esempio, la temuta assegnazione del "libro del mese" potrebbe diventare un appuntamento più stimolante se segnato dalla lettura a voce alta da parte dell'insegnante dell'*incipit* o del primo capitolo del romanzo. Naturalmente, sussistono una serie di variabili da non trascurare: la natura e la qualità dell'*incipit* stesso, l'efficacia e l'espressività dell'insegnante nel leggerlo, la sua capacità di condurre il gioco prima e dopo la lettura per toccare i tasti utili ad accendere l'immaginario e stimolare l'attesa. Perché questo accada, è opportuno tenere a mente alcuni consigli: in primo luogo, evitare la classica presentazione "frontale" dell'opera e dell'autore, limitarsi ai dati essenziali suggerendo orizzonti di attesa senza sovraccarico di nozioni; inoltre, studiare bene le pagine di cui si intende proporre la lettura in classe, sottolineando le parole su cui la voce dovrà sostare, scegliendo l'intonazione e il ritmo per marcare gli aspetti caratterizzanti dello stile e per far emergere la nostra interpretazione del passo; infine, creare in aula le condizioni ottimali per favorire l'ascolto da parte della classe. Probabilmente, una di queste sarà quella di scardinare l'organizzazione classica dei banchi in file a favore di postazioni che facilitino il senso di condivisione e di circolarità dell'esperienza. Non abbiamo la garanzia che funzioni sempre e comunque, ma se non

altro avremo sperimentato una dimensione diversa in cui l'impatto emotivo potrebbe fare la differenza.

L'esempio che segue è stato sperimentato in una classe seconda superiore nella prima metà dell'anno scolastico. La scelta è caduta su un romanzo recentissimo che ha riscosso molta attenzione da parte della critica e dei lettori. Mi riferisco a *Il treno dei bambini* della giovane scrittrice napoletana Viola Ardone, uscito nel 2019 per la collana Stile libero BIG di Einaudi. La voce narrante è quella di un bambino napoletano che racconta la sua storia all'indomani della Seconda guerra mondiale, in una Napoli segnata dalla miseria e dalla fame. La vicenda di Amerigo è quella di tanti altri ragazzini come lui che, nel secondo dopoguerra, vengono separati dalle famiglie d'origine, in genere meridionali, e affidati a famiglie benestanti in Emilia-Romagna o nelle Marche per il periodo necessario a farli crescere e studiare in un contesto più favorevole, sottraendoli così a un futuro di povertà, denutrizione e analfabetismo. Il progetto di assistenza sociale vide realmente la luce nell'Italia della Ricostruzione ad opera di organizzazioni legate al Pci, anche se c'è voluto il romanzo della Ardone per richiamare l'attenzione del grande pubblico su questa pagina poco nota della nostra storia.

Qui mi soffermerò non sugli spunti che l'ambientazione e il contesto storico-sociale pure offrono all'analisi e all'approfondimento, quanto sulle peculiarità delle scelte espressive dell'autrice, che già nelle prime pagine trovano piena rappresentazione. Il valore aggiunto della lettura ad alta voce consiste nel nostro caso nell'espone chi ascolta al forte impatto emotivo di questa scrittura e soprattutto alla qualità di una trama linguistica fatta di frasi brevi che si allineano orizzontalmente in linee spezzate da una punteggiatura secca e originale. Siamo di fronte a un italiano marcato in senso dialettale non tanto o non solo sul piano del lessico quanto su quello dell'andamento della frase, curvata sulla musica del napoletano nonostante la base sia modellata sull'italiano. Insomma, un *incipit* da cui emana la forza dell'oralità e insieme la spontaneità dello sguardo di un bambino di sette anni, chiamato a confrontarsi con vicende dolorosissime come la guerra, la morte, la malattia, la separazione dalla madre.

Quando leggiamo a voce alta l'inizio del racconto di Amerigo dobbiamo capire come rendere quel ritmo, quell'andamento particolare, senza accentuare in tono

macchiettistico la sua lingua e senza marcare un'improbabile innocenza infantile che appartiene allo stereotipo più che alla realtà. La nostra voce dovrà "entrare nel testo" e farsi carico di questo e altro ancora, dovrà restituire la musicalità dello stile, il suo andamento circolare, le sue frasi-ritornello. Ma soprattutto dovrà far *arrivare* il personaggio ai nostri ascoltatori. Alla fine della lettura, sarà possibile dialogare con le ragazze e i ragazzi e chiedere chi è *per loro* Amerigo, o meglio *l'Amerigo che è arrivato* attraverso la voce dell'insegnante, come se lo sono immaginato, quali frasi sono rimaste nella memoria di ciascuno. Solo in un secondo momento, potremo far emergere le particolarità della lingua e dello stile, discutendone con la classe e valutando gli effetti che producono su chi legge e chi ascolta. Molto interessante può diventare la riflessione sulla funzione della punteggiatura (sintattica, logica, mimetica, emotiva, straniante ecc.) e sulla disposizione delle parole nella frase, così tagliata sul racconto orale e quindi anche così intensamente ritmica. Tutto questo senza perdere la naturalezza della voce di un ragazzino di sette anni.

A conclusione di questa sessione, potremo passare il testimone alle studentesse e agli studenti dando loro del tempo per una rilettura silenziosa della prima pagina e quindi invitandoli a leggerla a turno, marcando con la voce, il tono, il timbro, il ritmo, le pause la propria interpretazione di Amerigo. Verrà fuori uno strano concerto in cui lo spartito è sempre lo stesso, ma l'esecuzione varierà e vibrerà di sfumature via via diverse. A conclusione della lettura del romanzo, si potrà tornare su quella prima pagina e chiedere di rileggerla di nuovo, interpretata questa volta alla luce della storia compiuta del personaggio. E confrontare le diverse versioni, discutendone le scelte e le ragioni relative.

Riporto la prima pagina nella speranza che qualche lettrice o lettore voglia sperimentare in prima persona quanto ho fin qui illustrato.

«Mia mamma va avanti e io appresso. Per dentro ai vicoli dei Quartieri spagnoli mia mamma cammina veloce: ogni passo suo, due miei. Guardo le scarpe della gente. Scarpa sana: un punto; scarpa bucata: perdo un punto. Senza scarpe: zero punti. Scarpe nuove: stella premio. Io scarpe mie non ne ho avute mai, porto quelle degli altri e mi

fanno sempre male. Mia mamma dice che cammino storto. Non è colpa mia. Sono le scarpe degli altri. Hanno la forma dei piedi che le hanno usate prima di me. Hanno pigliato le abitudini loro, hanno fatto altre strade, altri giochi. E quando arrivano a me, che ne sanno di come cammino io e di dove voglio andare? Si devono abituare mano mano, ma intanto il piede cresce, le scarpe si fanno piccole e stiamo punto e a capo.

Mia mamma va avanti e io appresso. Dove stiamo andando non lo so, dice che è per il mio bene. Invece ci sta la fregatura sotto, come per i pidocchi. È per il tuo bene e mi ritrovai con il mellone. Per fortuna che pure all'amico mio Tommasino gli fecero il mellone, per il suo bene. I compagni nostri del vicolo ci sottevano, ci dicevano che parevamo due cape di morte uscite da dentro al Cimitero delle Fontanelle. Tommasino in principio non era amico mio. Una volta l'avevo visto che si fotteva una mela dal banco di Capajanca, il verdummaro che tiene il carretto a piazza Mercato, e allora ho pensato che non potevamo essere amici, perché mia mamma Antonietta mi ha spiegato che noi siamo poveri, sì, ma ladri no. Altrimenti diventiamo pezzenti. Però Tommasino mi ha visto e ha rubato una mela pure per me. Poiché la mela io non l'avevo rubata ma l'avevo avuta regalata, me la mangiai, infatti stavo con la fame agli occhi. Da quel momento siamo diventati amici. Amici di mele»¹².

Leggere ad alta voce Verga: un altro modo per studiarlo.

Ancora un *incipit* di romanzo, ma questa volta in un contesto diverso.

Si tratta di un'immane presenza dei nostri programmi di letteratura di fine triennio: sto parlando del capitolo primo dei *Malavoglia* di Giovanni Verga.

In piena emergenza sanitaria e dovendo affrontare lo studio dello scrittore siciliano, presa nel vortice creativo delle prime settimane di didattica a distanza, ho chiesto a ragazze e ragazzi di leggere ad alta voce le prime pagine dei *Malavoglia* e di inviarmene la registrazione audio. A parte la fatica di ascoltarle tutte, mi sono presto resa conto di aver in parte sprecato una potenziale buona idea. Le reazioni immediate sono state tiepide, per non dire incredule: perché leggere a voce alta e perché registrarsi? Ciononostante, il compito è stato eseguito e, se non altro, ha fornito l'occasione per un

¹² Viola Ardone, *Il treno dei bambini*, Einaudi Stile libero BIG, Torino 2019, pp.5-6.

esercizio di lettura. Tornando sui miei passi, mi sono resa conto che per il fine che mi ero ripromessa sarebbe stato consigliabile arrivare alla lettura ad alta voce nella fase finale del percorso e non all'inizio. O per lo meno prevedere due momenti di lettura replicati a distanza di tempo l'uno dall'altro: il primo non mediato da interventi dell'insegnante, il secondo dopo aver operato sul testo con adeguati strumenti di analisi.

In questo caso, non si tratta infatti di introdurre l'autore e la sua opera né di "lanciare" la lettura integrale del romanzo, ma di leggerne in profondità l'inizio e comprendere alcune caratteristiche salienti dello stile, confrontandolo con altri inizi celebri di romanzi ottocenteschi (come non pensare ai *Promessi Sposi* manzoniani o a *Il piacere* di d'Annunzio?). Una volta riconosciuta la natura particolare della voce narrante, individuata la presenza di una sola voce che parla in discorso diretto (padron 'Ntoni) sia pur attraverso proverbi, e colta l'alternanza di varie altre voci affidate al discorso indiretto o all'indiretto libero, si tratta di comprendere il senso di queste scelte da parte dell'autore e l'effetto che producono sul lettore. Altro elemento interessante è la presenza del tempo nella trama segreta della pagina. Lo dichiara l'*incipit* del romanzo, che si apre sulla prospettiva di un passato indefinito a cui accenna il trapassato prossimo (*Un tempo i Malavoglia erano stati...*), quasi come negli inizi delle favole (*C'era una volta...*). Le frasi seguenti accrescono questa impressione: *da che il mondo era mondo..., sempre..., di padre in figlio..., sempre...*; l'imperfetto si propone, immediatamente dopo, come il tempo del racconto: quindi un presente narrativo, ma a sua volta ancora indeterminato, vago (*Adesso a Trezza non rimanevano...*). Si tratta dunque di un tempo proposto come "ormai" svanito, quasi sognato, e continuamente contrapposto all'attualità narrata all'imperfetto. Per tutto il libro questa alternanza verbale sosterrà l'andare e venire della narrazione, il fulmineo irrompere dei tempi l'uno nell'altro, nella ricostruzione di un'epopea familiare.

Dopo aver condotto un'analisi accurata dello stile e aver rilevato con cura questi elementi nelle pagine iniziali del romanzo, la lettura ad alta voce non potrà prescindere dai risultati ottenuti e potrà trasformarsi in una lettura consapevole ed espressiva. Ogni lettrice e lettore sarà chiamato a questo punto a un compito più complesso: quello di rendere nell'esecuzione la straordinaria ricchezza di uno stile sonoro, fatto per essere

ascoltato prim'ancora che per essere letto. Le parti narrative, diegetiche richiedono un tono, un timbro e un ritmo diverso da quelle in cui prevale la mimesi, così come il discorso indiretto libero richiederà un'esecuzione diversa rispetto all'indiretto classico. Per non parlare dei proverbi di padron 'Ntoni, che irrompono nella narrazione ed esigono non solo una voce diversa ma anche l'intervento della mimica e persino della gestualità per renderne la potenza deittica e teatrale.

Il trapasso dal tono epico-favolistico della prima parte a quello più storico-cronachistico della seconda, ritmato dai tempi verbali adottati, dovrà a sua volta comportare un cambio di voce e di passo nella lettura, che permetterà di rendere l'ambivalenza del cronotopo verghiano. Riassumendo: voce narrante anonima popolare, oralità e coralità, discorso indiretto libero, deissi, cronotopo sono formule che i docenti di letteratura italiana conoscono bene e a cui ricorrono tradizionalmente quando lavorano su un autore come Verga. Il percorso indicato sopra potrà sviluppare le competenze utili a mettere a frutto la comprensione dei fenomeni letterari raggiunta attraverso l'analisi e a trasformarla in *interpretazione eseguita*, non per creare "fini dicatori" ma per promuovere una buona padronanza delle conoscenze e la capacità di utilizzarle con la consapevolezza dei propri mezzi. Non dobbiamo diventare insegnanti di recitazione, ma solo lasciar parlare i testi perché «di solito, gli enunciati contengono sufficienti elementi (lessicali, sintattici, intonativi etc.) per guidare la voce del lettore»¹³, e consentire alle voci di "entrarci dentro" dopo aver riconosciuto e raccolto i molti segnali che proprio quei testi ci offrono.

Ci sono opere letterarie che potrebbero avvalersi efficacemente di questo approccio, ovviamente non proposto in modo massiccio ma ben dosato e alternato con altre strumentazioni e altri metodi di lettura più o meno tradizionali. Pensiamo a Pasolini, sia il narratore sia il poeta, ma perché non anche il saggista? O a uno scrittore così poco frequentato nelle nostre aule come Carlo Emilio Gadda: leggere ad alta voce alcune pagine del *Pasticciaccio* ci consentirebbe di aggirare il pregiudizio che pesa su questo autore, considerato ostico proprio a causa dell'impasto linguistico di cui si sostanzia il suo stile. In un recente articolo Anna Maria Testa, tra le più accreditate esperte di

¹³ Paolo S. Sessa, *La Lettura, il Corpo, la Voce* cit., p 163.

comunicazione, ha ricordato le letture universitarie tenute da Sergio Antonielli sul *Pasticciaccio*: «Le lezioni hanno una struttura ricorrente: per tutta la prima parte Antonielli non fa altro che leggerci Gadda a voce alta. Nella seconda parte, che è più breve, spiega.

Quelle letture, tenute in una grande aula che se ne sta in assoluto silenzio, catturata, sono straordinarie. Sono i toni, le pause, gli accenti e i colori della voce di Antonielli a dare ai testi non solo comprensibilità, indicando quel che i testi “vogliono dire”, ma anche fascino, verità, vigore, passione e incanto.

Solo dal modo in cui Antonielli dice il nome «Ingravallo» noi, seduti ad ascoltarlo, sentiamo (e non con le orecchie, ma attraverso un’emozione) di che umore è il commissario in quel punto della vicenda. È la voce che legge a trasmetterci la furia implacabile che anima l’invettiva di *Eros e Priapo*. A dirci che cos’è davvero *La cognizione del dolore*»¹⁴.

Leggere ad alta voce per sorprendersi

Voglio concludere questa riflessione tornando ancora su un’esperienza vissuta come lettrice e non come docente. Recentemente, mi è capitato di leggere e registrare in audio un breve racconto di Clara Sereni, una delle scrittrici del nostro tempo, scomparsa nel 2018: *Uomo* dalla raccolta *Il lupo mercante* (Rizzoli, Milano 2007). Il progetto in cui questa lettura s’inserisce, guidato da Gabriella de Angelis¹⁵, nasce all’insegna della circolarità e della condivisione di brani scelti e letti ad alta voce dai partecipanti. Nel mio caso, però, eccezionalmente, il testo mi è stato suggerito con una richiesta particolare: depotenziare il *transfert* emotivo che la natura autobiografica della vicenda narrata inevitabilmente avrebbe potuto far scattare nel lettore se se ne fosse marcato unilateralmente il versante drammatico. Nel racconto, infatti, il nodo doloroso e viscerale che lega una madre (Clara) a un figlio affetto da una grave forma di disabilità psichica è messo alla prova continuamente dagli altri casi della vita, che paiono non voler

¹⁴ Annamaria Testa, *Perché dobbiamo leggere di più ad alta voce*, in «Internazionale», 21 marzo 2016.

¹⁵ Gabriella de Angelis, ex docente di lettere classiche, ex dirigente scolastica, studia questioni di genere e si interessa, tra l’altro, di scrittura autobiografica e di lettura ad alta voce.

risparmiare chi già è chiamato a sostenere un bagaglio così impegnativo: la malattia fisica, la separazione dall'amato compagno, la solitudine di donna.

All'inizio, il compito mi è sembrato difficile e persino ingiusto di fronte a una scrittura così scoperta e carnale. Mi sono accostata perciò con pudore e timore a quelle cinque pagine. E invece, già in fase di lettura silenziosa e poi, via via, sempre più nitidamente durante la "messa in scena vocale" del testo, è emerso un aspetto che nella lettura silenziosa era stato sopraffatto dall'urgenza della materia. Restituire voce alle parole scritte ha liberato il sorriso appena accennato di Clara, contenuto da una lieve e sofferta ironia (mi si perdoni l'ossimoro), malinconico eppure pensosamente sornione. Leggere a voce alta, in questo caso, significa soffermarsi sulle pause, sulle (poche ma preziose) parole di un *lessico familiare* che si scava una nicchia dentro una narrazione lucida e rigorosa. E tanto è bastato a convincermi che far prevalere il *pàthos* sul *lògos* avrebbe tradito la complessità contraddittoria di quella scrittura, fatta di intimità e tensione politica. Ricercando poi il materiale per questo articolo, sono rimasta colpita da un'intervista rilasciata a Paolo Di Paolo, in cui rispondendo al giornalista la scrittrice afferma: «Vede, io normalmente non penso mai al famoso lettore immaginario o ideale, perché altrimenti quell'ipotetico sguardo esterno mi condiziona e mi censura. Così, quando poi mi capita di sentir leggere qualcosa di mio ad alta voce, ho regolarmente una sorta di imbarazzo, come se mi trovassi ogni volta alle prese con un *disvelamento* non previsto»¹⁶ (il corsivo è mio).

Nel caso della mia lettura di *Uomo*, potrei pensare a un *disvelamento* a rovescio, che non rivela i sentimenti ma piuttosto l'originale filtro attraverso il quale la scrittura li rielabora, secondo una poetica che sembra descritta indirettamente in uno dei passaggi più belli e commoventi del racconto: «Negli anni in cui non era possibile che ti toccassi, l'unico contatto fra noi era la 'strizzatina': tu a letto, avvolto come una mummia nelle coperte che ti immobilizzavano, e io in piedi, alla dovuta distanza, che ti mettevo le mani sopra e spingevo. Un modo per farti sentire che c'ero, e insieme mantenere la distanza che ti era necessaria. Non potevo baciarti, non potevo abbracciarti, non potevo darti la

¹⁶ *Vissuto da pelle femmine*, intervista a Clara Sereni di Paolo Di Paolo (10-9-2007) in www.italialibri.net/interviste/?ClaraSereni&id=150.

mano. Dopo una tua crisi peggiore di altre, mi avevano spiegato che non potevo permettermi di essere in alcun modo deduttiva, avevo capito benissimo cosa significasse, e avevo tratto le dovute conseguenze.»¹⁷

Perché non pensare che anche in questo modo si può leggere in profondità un testo a scuola, restituendo corpo e voce alla letteratura, chiedendole insomma di «fare rumore»¹⁸ per essere non solo ascoltata ma anche compresa e amata?

I quaderni della Ricerca n. 56, Loescher Editore, 2021

¹⁷ Clara Sereni, *Uomo in Il lupo mercante*, Rizzoli, Milano 2007, p. 184.

¹⁸ Rudolf Schenda, *Leggere ad alta voce: fra analfabetismo e sapere libresco. Aspetti sociali e culturali di una forma di comunicazione semiletteraria*, in "La Ricerca Folklorica", n. 15, *Oralità e scrittura. Le letterature popolari europee* (aprile 1987), pp. 5-10.