

Michele Tortorici¹

Il posto della poesia nella costruzione di una testa ben fatta

ABSTRACT:

Nella pratica didattica il testo poetico viene per lo più affrontato con modalità di lettura e criteri di analisi non diversi da quelli usati per altri testi letterari. Ma quello poetico non è un testo come tutti gli altri, non può essere letto solo con gli occhi, irrompe nella nostra coscienza, per sconvolgerla, con il suono della parola. Come la musica, ma senza nessun altro strumento a parte la voce che lo legge, il testo poetico spinge il nostro corpo a muoversi. Ha a che fare con i nostri piedi.

Il posto della poesia in una testa ben fatta è quello dal quale essa, attraverso tutto il corpo, sia in grado di scomporre e ricomporre l'universo conoscitivo e quello emotivo dell'individuo. Chi, nella propria testa, avrà la poesia collocata al posto giusto sarà allenato alla fatica, intrinseca a ogni lettura di un testo poetico, di dover percepire ogni volta il mondo come nuovo, non mediante gli occhi che leggono, ma mediante il corpo che sente. Una grande fatica. E una grande bellezza.

In teaching, poetry is mostly dealt with by applying the reading and methodological criteria used to study other literary texts. But poetry is not like any other text, it can't be read just with one's eyes, it bursts into our consciousness, to shake it, with the sound of the word. Just like music, but with no other instrument except the voice that reads it, the poetic text pushes our body to move. It has something to do with our feet.

The place of poetry in a well made head is that from which poetry, through the whole body, is able to disassemble and reassemble the cognitive universe and the emotional universe of the individual. If one has poetry in the right place of his/her head, he/she will be trained to face the effort, implicit in reading poetry, of having to perceive the world each time as new, not through the eyes that read, but through the body that feels. A big effort. And a big beauty.

Che posto ha la poesia nella costruzione una testa ben fatta? Cambio la domanda: che posto ha la poesia in una scuola ben fatta? Intendiamoci: non parlo della 'Scuola' con la S maiuscola, quella delle riforme (troppe?), delle *Indicazioni nazionali* (che qualcuno conosce?

¹ Poeta. E-mail: <posta@micheletortorici.it>.

Credo pochi: comunque, tornerò sull'argomento), ma della scuola come edificio.

Di edifici scolastici ne conosco tanti. Negli anni durante i quali fu introdotta l'autonomia scolastica facevo parte del Coordinamento nazionale istituito dal ministro Berlinguer e, al suo interno, mi occupavo di formazione dei docenti: non riesco nemmeno a ricordare in quante scuole sono stato per svolgere quelle attività di formazione, ma si tratta di diverse centinaia, in tutte le regioni d'Italia. Ho visto edifici scolastici nuovi e vecchissimi, costruiti proprio come scuole o adattati (pochi bene, molti male), ma non ho visto quasi mai edifici concepiti come insieme di spazi nei quali organizzare e condividere le 'risorse' (cioè i linguaggi e i mezzi pratici) necessarie all'apprendimento. È una carenza che riguarda in generale tutte le discipline.

Se gli edifici scolastici fossero concepiti e costruiti come ho appena detto, più che essere divisi in aule destinate alle singole classi, dovrebbero essere articolati in spazi predisposti in base alle necessità imposte dall'uso delle 'risorse' necessarie all'apprendimento. In quegli spazi le singole classi dovrebbero ruotare a seconda delle diverse esigenze.

Faccio un esempio relativo, per ora, all'insegnamento della storia. Per l'apprendimento di questa disciplina, sarà indispensabile una fase nella quale si esaminano i fatti nella loro successione diacronica: e allora lo spazio potrà essere organizzato intorno a (oppure, anche 'dentro a') una 'linea del tempo' – meglio se articolata in base alle diverse aree geografiche – lungo la quale sia facile per gli allievi collocare 'la bandierina' dell'evento (o 'la striscia adesiva' del periodo) che stanno studiando. Questo spazio, necessariamente grande soprattutto se la linea del tempo viene fatta cominciare dalla preistoria e riguarda molte aree geografiche, potrà essere un corridoio, le pareti della scuola che si affacciano sul cortile, o persino, se proprio non c'è un posto adatto, un rotolo di materiale leggero e robusto da aprire alla bisogna e da stendere magari per cinquanta o cento metri, lungo il marciapiedi sul quale si affaccia la scuola, con buona pace dei passanti. Diffiderei, nel caso della 'linea del tempo' di una versione digitale (e, quindi, 'virtuale') di questo strumento, dato che il suo scopo è proprio quello di rendere 'fisicamente' consapevoli gli allievi della successione diacronica degli eventi. Ma nell'insegnamento della storia ci sarà anche un momento di riflessione sui caratteri sincronici del periodo studiato: come vivevano gli esseri umani in quel posto, in quel periodo? Per questo momento di riflessione sarà necessario uno spazio attrezzato come un museo multimediale: le 'risorse' saranno sia oggetti fisici (anche riprodotti:

non esistono forse le stampanti 3D?) e documenti (che a volte possono coincidere con gli oggetti fisici: per esempio se si tratta dell'iscrizione su una lapide) sia riproduzioni digitali (in questo caso sì) di oggetti e documenti che non sono fisicamente presenti. Questo spazio non è detto nemmeno che si trovi dentro l'edificio scolastico: potrà anche essere il museo comunale o una sala appositamente attrezzata del museo comunale, potrà cambiare di volta in volta, ma non potrà essere certamente l'aula così come oggi la concepiamo, neppure se dotata di una lavagna luminosa, strumento utile, ma non miracoloso.

E ora veniamo alla poesia.

Bene – penseranno in molti (quasi tutti). Nelle scuole, giusto o sbagliato che sia, prevale l'uso del linguaggio verbale, una risorsa così semplice da usare che anche una normale e tradizionale aula di lezione va benissimo come spazio nel quale organizzarla e condividerla. La poesia, che è linguaggio verbale – potrebbe continuare il ragionamento or ora iniziato –, entrerà in una testa ben fatta nello stesso modo nel quale ci entrano tutti gli altri testi che usano questo linguaggio: di conseguenza sarà sufficiente uno spazio come quelli che si trovano dappertutto, in tutti gli edifici scolastici, vecchi o nuovi che siano, adattati o fatti apposta: la poesia entrerà in una testa ben fatta anche a partire da una aula di lezione con la sua vecchia, ma autorevole, cattedra e con i suoi banchi.

Siamo davvero sicuri che questo ragionamento sia giusto? Benché molti (quasi tutti) possano pensarla così, affermo che esso è completamente sbagliato.

Per motivare questa mia affermazione devo prima di tutto sfatare un luogo comune: la poesia non usa affatto genericamente il linguaggio verbale; la poesia usa specificamente il linguaggio verbale 'fonico': altrimenti non potrebbe fare ciò che fa: a differenza di tutti gli altri testi, la poesia non ha paura di confrontarsi con la relazione 'impossibile' tra essere e tempo, non ha paura del nulla; inoltre, rispetto a qualsiasi altro testo, quello poetico si propone esplicitamente da millenni (ben da prima, dunque, dell'invenzione della realtà virtuale resa possibile dagli strumenti digitali) di incidere sulla nostra coscienza, di scuoterla fino a cambiare – o addirittura sconvolgere – il rapporto che essa ha con il reale². La poesia fa tutto questo, essenzialmente, con due strumenti apparentemente banali, anche se difficilissimi da usare in modo,

² Che cosa fa la poesia? Ho affrontato questo tema nel secondo capitolo del saggio che dà il titolo al volume *La musica delle parole. Come leggere il testo poetico e altri saggi*, Anicia, Roma 2015.

appunto, non banale: il suono della parola e la capacità che quest'ultima possiede di suggerire quasi sempre (al poeta: sempre) un'alternativa a se stessa, cioè di diventare 'metafora'.

In questo mio contributo affronterò soltanto il primo di questi due aspetti del linguaggio poetico. Esso è suono. Esso non è semplicemente 'linguaggio verbale', ma propriamente 'linguaggio verbale fonico'. Quanto ho appena sostenuto può sembrare del tutto scontato a chi abbia riflettuto senza pre-giudizi sulla peculiarità del testo poetico, ma contiene due elementi sui quali non tutti i docenti sono stati portati a riflettere: non per colpa loro, beninteso, ma per una generale deformazione che deriva in primo luogo dagli studi che hanno seguito, dai manuali sui quali si sono formati e da quelli che hanno a disposizione. Di quali due elementi parlo?

Primo elemento: la poesia si serve del linguaggio verbale 'fonico'. Da ciò deriva una conseguenza diretta: in una testa ben fatta il linguaggio verbale proprio della poesia non può arrivare attraverso gli occhi, ma deve arrivare attraverso le orecchie. Fino a due secoli fa non c'era essere umano che non fosse d'accordo su una affermazione così scontata. Non parlo degli esseri umani colti, ma di tutti gli esseri umani per i quali la poesia è stata per millenni un'esperienza acustica e, proprio per questo, anche diffusa e popolare: se è vero, infatti, che essa si ascoltava molto nei salotti dei nobili e dei ricchi oppure nelle corti, è anche vero però che si ascoltava spesso (anzi, molto spesso) anche nelle case comuni, per strada, nelle piazze. Sono circa due secoli che, per ragioni che qui sarebbe troppo lungo trattare³, la poesia è stata trasmessa più attraverso pagine scritte (e, dunque, lette con gli occhi; qualche volta fatte apposta per essere lette con gli occhi, come quelle dei *Calligrammes* di Apollinaire) che non attraverso la dizione e l'ascolto in luoghi privati o pubblici.

Ma i poeti (anche quelli che l'hanno scritta perché fosse letta con gli occhi) non hanno per questo rinunciato a far sentire le proprie parole. Faccio soltanto due esempi. Il primo: in un *calligramme* come *Il pleut* (1918) è evidente che Apollinaire non spinge soltanto a leggere (o forse soltanto a guardare?) con gli occhi la linea dei suoi versi disposti come le gocce di pioggia che scorrono lungo un vetro, ma spinge anche e soprattutto a leggere quei versi a voce alta seguendone l'andamento cadente e spezzato. Il secondo esempio: Ungaretti, noto per la cura maniacale che dedicava all'aspetto grafico delle pagine sulle quali venivano editi i propri versi, in una redazione di *Porto sepolto* preparata per

³ Rimando, per un approfondimento, al volume di R. LORETELLI, *L'invenzione del romanzo. Dall'oralità alla lettura silenziosa*, Laterza, Roma-Bari 2010.

la stampa nel 1922 e poi non pubblicata, scrive in esergo al libro cinque righe di avvertenza per colui che lo avrebbe preso in mano per leggerlo con gli occhi (colui al quale egli stesso proponeva quell'aspetto grafico tanto curato):

«Queste poesie non sono fatte
per la lettura con gli occhi.
Appartengono alla musica.
Vanno ascoltate dalla voce
viva lenta».

È vero dunque che da circa due secoli le poesie vengono scritte 'anche' per essere lette con gli occhi (e forse, in qualche raro caso, in primo luogo per essere lette con gli occhi), ma è anche vero che nessun poeta ha mai rinunciato neppure in questi ultimi due secoli a far sentire il suono delle parole che egli ha scritto e a usare quindi la qualità fonica del linguaggio verbale. Da ragazzino sono cresciuto con le letture di versi fatte in tv indovinate da chi? Ma proprio da quell'Un-garetti maniaco dell'aspetto grafico dei suoi libri di poesia. È stata la sua voce rauca (insieme a quella decisamente più impostata e profonda di mio padre) a introdurmi tanto ai poemi omerici quanto alla poesia contemporanea: testi poetici accomunati, a migliaia di anni distanza, proprio dal fatto di essere suono, linguaggio verbale 'fonico'. In quegli stessi anni (allora non lo sapevo, ma l'ho saputo un po' di tempo dopo dalle straordinarie testimonianze di Fernanda Pivano), dall'altra parte dell'Atlantico, anzi ancora più in là, sulla costa americana del Pacifico, un gruppo di poeti innamorati della poesia europea dei primi del Novecento, quelli passati sotto il nome di *beat generation*, prima e dopo aver pubblicato (non di rado in singolari forme 'calligrafiche') le proprie poesie, leggevano i propri versi ad alta voce nei bar, nelle cantine e, certo, anche in luoghi 'deputati', come per esempio in una libreria: la mitica City Lights aperta di ritorno dall'Europa e dall'esperienza della libreria parigina Shakespeare and Company, dal loro collega e (quasi sempre) anche loro editore Lawrence Ferlinghetti. Insomma, persino in questi due secoli, la poesia è stata sì offerta agli occhi per una lettura che poteva anche essere silenziosa, ma non ha mai cessato di essere offerta in primo luogo alle orecchie, magari anche attraverso un testo in prima istanza destinato al senso della vista.

Ora, affermare che il testo poetico usa il linguaggio verbale 'fonico' colloca questo testo in una categoria mediale diversa rispetto a tutti

gli altri testi che si studiano a scuola e che usano il linguaggio verbale scritto: a cominciare dagli altri testi letterari, per continuare con i vari testi che vengono usati per le esercitazioni di lingua, fino agli stessi testi dei manuali scolastici.

Qui, come ho già precisato, non voglio affrontare né la questione del perché (per fare che cosa) la poesia usa il linguaggio verbale fonico né quella relativa alla sua capacità metaforica. Voglio invece affrontare l'altra grande questione: se è così (anzi: dato che è così; poiché è così), che cosa c'è nel suono della parola poetica che richiede, per entrare in una testa ben fatta, risorse diverse rispetto a qualsiasi altro testo verbale e, dunque, uno specifico spazio di apprendimento?

È presto detto. E vengo così ad affrontare il secondo elemento insito nella affermazione dalla quale sono partito, quella per la quale è completamente sbagliato pensare che la poesia possa entrare in una testa ben fatta anche nello spazio di apprendimento proprio di una aula di lezione attrezzata semplicemente con una cattedra e con un po' di banchi: questo secondo elemento è il ritmo.

«La poesia – ci spiega in breve Pessoa attraverso uno dei suoi eteronimi, Álvaro de Campos – è una forma di prosa con un ritmo artificiale. Questo artificio, che consiste nel creare continuamente pause speciali e innaturali, diverse da quelle segnate dalla punteggiatura, seppure a volte con queste coincidenti, è ottenuto dalla composizione di un testo formato di linee separate, chiamate versi, che iniziano di solito con la maiuscola quasi a indicare che sono periodi assurdi, pronunciati separatamente. Si creano, attraverso questo procedimento, due tipi di suggestione inesistenti nella prosa: una suggestione ritmica, di ogni verso in sé stesso, come persona indipendente; una suggestione di accentuazione, che incide sull'ultima parola del verso, dove si produce una pausa artificiale, o su un'unica parola, se il verso è formato da una parola sola, che così guadagna stacco e isolamento, senza bisogno di essere in corsivo. Si chiederà: che bisogno c'è di un ritmo artificiale? Si può rispondere: perché per esprimere un'emozione intensa la semplice parola non è sufficiente: essa deve abbassarsi al grido o alzarsi al canto. E, poiché dire è parlare, e non si può gridare parlando, è necessario cantare parlando, e cantare parlando significa mettere musica nella parola. E dato anche che alla parola la musica è estranea, si dà musica alla parola disponendo ogni singola parola in modo da formare una musica che non le appartenga, cioè che sia artificiale. È questa la poesia: cantare senza musica»⁴.

⁴ Á. DE CAMPOS, *Sulla poesia*, in F. PESSOA, *Una sola moltitudine*, a c. di A. TABUCCHI,

Il poeta usa dunque il linguaggio verbale ‘fonico’ non in modo neutro, ma proprio come musica: quando decide di andare a capo e di mettere fine, con questo atto, al verso, lo decide perché, lavorando secondo i dettami della tradizione metrica oppure compiendo scelte legate soltanto all’ispirazione personale (della quale comunque quella tradizione fa parte) ha voluto fare assumere a quel verso un ritmo specifico. Ora, il ritmo, qualsiasi ritmo prodotto da qualsiasi strumento, entra nella nostra testa dalle orecchie, ma non si ferma lì: da lì investe subito tutto il corpo. C’è qualcuno che riesce a star fermo se ascolta un pezzo di indiatolata musica rock? Mi si obietterà che il ritmo della poesia è un po’ diverso. Ma, a parte che non ne sarei poi così sicuro (certi ritmi giambici, come vedremo tra poco, non sono meno scatenati della musica rock), sarà anche diverso, ma sempre ritmo è: investe tutto il corpo. Tanto è vero che le parole usate per designarlo hanno a che vedere con le parti del corpo con le quali in genere camminiamo e balliamo: i piedi.

Eh sì: le parole hanno un senso. Cominciamo da quella più generica: verso. *Versus* è l’atto del tornare indietro quando si cammina. Poiché il cammino del contadino che spinge l’aratro è da sempre metafora della scrittura, *versus* è anche la linea tracciata da chi scrive e che, alla fine della pagina – sia essa una tavoletta di terracotta, un foglio di papiro o di pergamena, un foglio di carta di un libro stampato o, infine, il foglio virtuale di un *word processor* –, torna indietro per ricominciare alla riga successiva. Ma ‘verso’ è il nome che diamo soprattutto alla riga tracciata dal poeta. E per una ragione precisa. La riga tracciata dal poeta ha una particolarità che la distingue da tutte le altre di tutti gli altri testi: essa non finisce a causa del limite fisico o virtuale della pagina, ma perché l’autore ha deciso che essa debba finire, al termine di un cammino che tiene conto tanto dei nostri piedi, perché quel cammino è ritmato e spinge i nostri piedi a ‘battere’, quanto dei nostri polmoni: ecco un’altra parte del nostro corpo che entra in gioco, dato che la durata del verso tiene conto anche della quantità di fiato che noi possiamo emettere.

A questo punto, se le parole hanno un senso, il fatto che in greco e in latino le unità ritmiche del verso si chiamassero ‘piedi’ non ci stupisce più di tanto. Ci stupisce, invece, il fatto che nelle scuole venga del tutto dimenticata questa conseguenza inevitabile del linguaggio verbale fonico proprio dei testi poetici: quella per la quale, da qualche migliaio di anni

Adelphi, Milano 1979, vol. I, p. 254.

(dalla più lontana antichità ai giorni nostri), il suono ritmato del verso agisce dentro di noi quasi volesse farci camminare; e, come ci insegna, se non altro, l'esperienza di tutti i giorni, si cammina con i piedi.

A leggere le *'Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo* si resta interdetti nel constatare questa dimenticanza.

Preoccupa addirittura il fatto che il corpo venga citato come elemento proprio del processo di apprendimento solo a proposito della scuola dell'infanzia e poi non più. E il corpo dell'adolescente? Non ha davvero niente a che fare con i processi di apprendimento? Ma, pur volendo qui trascurare questo problema in sé tutt'altro che trascurabile, anche nella scuola dell'infanzia, gli estensori delle *Indicazioni* non riescono ad associare in nessun modo il corpo alla poesia né, in generale, al concetto di ritmo, neppure quando si parla della musica, che pure compare tra gli eventi dell'apprendimento che coinvolgono il corpo. Nel paragrafo dedicato, appunto, a *Il corpo e il movimento* si accenna ai «diversi linguaggi» e a molte arti, ma la poesia non vi compare:

«Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento: le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo».

La dimenticanza riguarda anche il paragrafo dedicato a *I discorsi e le parole*, cioè propriamente al linguaggio verbale: dimenticanza addirittura colpevole, in particolare, laddove, nell'ambito dei *Traguardi per lo sviluppo della competenza*, la poesia viene, se non altro, evocata quando si afferma che il bambino «sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati». Evocata, certo, la poesia: ma come? Attraverso un elemento, la rima, che l'ha caratterizzata per sei o sette secoli in Occidente dopo il Medioevo, ma che non è a essa connaturato⁵, anzi può persino ingannare i piccoli allievi se su di esso viene posto un accento eccessivo, come si tende a fare nella pratica didattica: in che modo infatti, quando saranno più grandi, questi piccoli allievi si avvicineranno

⁵ Ho approfondito la questione della presenza (limitata) e della funzione della rima nella storia della poesia nel § 3.3 del saggio *La musica delle parole*, nel volume omonimo, cit., pp. 79-86.

alla poesia dell'antichità classica e a quella contemporanea se non ne sentiranno il ritmo, ma vi cercheranno – per lo più inutilmente – le rime?

La grande dimenticanza della poesia come ritmo che fa muovere i piedi sembra inaspettatamente e miracolosamente venir meno sotto la voce *Ascolto e parlato* degli *Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado*, quindi al termine dell'intero primo ciclo del percorso di istruzione. Al termine del primo ciclo viene indicato l'obiettivo che l'allievo, ormai alle soglie della secondaria di secondo grado, sappia «riconoscere, all'ascolto, alcuni elementi ritmici e sonori del testo poetico». Come possa farlo, *ex abrupto*, senza aver mai praticato le vie del ritmo prima della conclusione di quel ciclo di studi, non viene detto. Tuttavia, devo ammettere che io mi accontenterei di questo improvviso accenno, se da esso si prendessero le mosse per affrontare finalmente la questione del ritmo nel ciclo successivo. E invece no. In tutti i tipi di scuole del secondo ciclo, del testo poetico si suggeriscono tutte le prospettive di lettura tranne quella che le sarebbe propria. D'altronde, chiunque abbia esperienza delle tracce proposte all'esame conclusivo di Stato, sa che, quando si tratta di poesia, l'analisi che viene chiesta è basata su una esperienza di lettura silenziosa.

Nelle *Indicazioni* per l'apprendimento dell'italiano, insomma, la poesia non ha suono.

E invece no. Il suono ce l'ha: non meno delle 'filastrocche' attraverso le quali è stata evocata (oltre che attraverso la rima) nelle *Indicazioni* per la scuola dell'infanzia. Anzi, senza il suono, semplicemente, non è poesia. Ma, se il suono della poesia è essenzialmente ritmo e se il ritmo ci spinge a camminare e a battere i piedi, non finirà che «a scuola dovrebbero insegnare la poesia in palestra e a casa dovremmo leggerla saltellando»? La risposta a questa domanda, tanto sagace quanto provocatoria, che mi è stata rivolta dal giornalista Dario Serapiglia nel corso di un'intervista sul libro *La musica delle parole*⁶, sarebbe di getto: «Sì!». Ma, naturalmente, bisogna fare dei distinguo. Ho cominciato questo mio contributo parlando del rapporto tra edifici scolastici e ambienti di apprendimento. Ora, è la palestra lo spazio adatto per realizzare un ambiente di apprendimento dedicato alla poesia? Intanto è bene dire che questo spazio sarà caratterizzato dalle risorse corrispondenti all'uso del linguaggio verbale fonico e del linguaggio del

⁶ Già più volte citato. L'intervista è apparsa su «L'Artemisio», Velletri, 13 febbraio 2016.

corpo: il linguaggio di un corpo che cammina. Poi sarà bene precisare che è difficile utilizzare queste risorse in una palestra, un locale troppo grande e, di solito, con una pessima acustica. Sarà più facile utilizzarle in un'aula di dimensioni generose senza banchi, con le sedie disposte in circolo lungo le pareti opportunamente insonorizzate, con un podio (quindi senza cattedra), un leggio, un buon impianto di diffusione e un'acustica di primo ordine: un'aula attrezzata con almeno uno strumento a percussione e collocata possibilmente al pianterreno, in modo che il battere dei piedi di singoli alunni o di gruppi di alunni non disturbi nessuno. In quest'aula, nell'aula 'di poesia', sarà agevole per tutti, allievi e insegnante, fare entrare il ritmo dei versi nella testa attraverso le orecchie e non attraverso gli occhi e farcelo entrare non perché vi si fermi, ma perché da lì trovi la strada giusta per uscirne fino a scuotere tutto il corpo e arrivare, infine, ai piedi.

Proviamo, con un esempio, a immaginare come, nell'aula 'di poesia', possiamo camminare lungo uno dei versi che si incontra più di frequente nella poesia italiana (anche, qualche volta nascosto, nella poesia contemporanea dalla metrica libera): l'endecasillabo. Quando parliamo di questo verso designiamo, in effetti, con una sola parola molti ritmi differenti: i manuali di metrica ci dicono che gli accenti prevalenti di questo verso possono collocarsi in vario modo: sulle sillabe 6-10, oppure 4-10, o anche 4-6-10. E poi ci parlano di accenti secondari: per esempio quello sulla sillaba 8, se l'accento principale si trova sulla 4, o sulla 2 se l'accento prevalente è sulla 6. E così via. Tuttavia, se leggiamo a voce alta molti endecasillabi di vari poeti, ci accorgiamo che le varianti possono essere infinite. Per esempio, quando l'accento prevalente cade sulla sillaba 4, spesso ce n'è uno secondario sulla prima. E questo accento, che dovrebbe essere secondario, lo sentiamo a volte più forte di quello che dovrebbe essere prevalente. Proviamo dunque a leggere a voce alta (e a camminare battendo a tempo i piedi lungo) i quattordici endecasillabi di un sonetto petrarchesco, il 272 del *Canzoniere*:

«La vita fugge, et non s'arresta una hora,
et la morte vien dietro a gran giornate,
et le cose presenti et le passate
mi danno guerra, et le future anchora;
e 'l rimembrare et l'aspectar m'accora,
or quinci or quindi, sí che 'n veritate,
se non ch'i' ò di me stesso pietate,
i' sarei già di questi pensier' fora.
Tornami avanti, s'alcun dolce mai

ebbe 'l cor tristo; et poi da l'altra parte
 veggio al mio navigar turbati i vènti;
 veggio fortuna in porto, et stanco omai
 il mio nocchier, et rotte arbore et sarte,
 e i lumi bei che mirar soglio, spenti».

A questo sonetto ha dedicato tempo fa un intervento in una bella rubrica domenicale di poesia⁷ Walter Siti, un critico sensibile, sapiente e raffinato e che personalmente (al di là del dissenso – che motiverò qui di seguito – sull'analisi di questo sonetto) stimo moltissimo. Comincio con il notare che proprio la sua sensibilità e la sua sapienza fanno sì che Siti individui senza esitazione la singolarità del ritmo di questo sonetto, singolarità che per solito non viene presa in considerazione neppure dai commentatori più attenti: «il ritmo si trascina – afferma –; tutùm tutùm, le due quartine replicano monotone una cantilena binaria».

Tuttavia, ecco il dissenso, io non penso affatto che il ritmo di questa poesia «si trascin[i]». Penso, semmai, che 'ci trascini'. E penso anche che il giudizio negativo di Siti sul ritmo e sull'intero sonetto («Non è un sonetto perfetto – afferma – e questo commuove in un poeta che è stato modello di perfezione per alcuni secoli») derivi proprio dal fatto che egli ha letto questi versi con gli occhi, e sia pure con gli occhi esercitati e dotti di un critico che di endecasillabi ne ha letti certamente moltissimi. Ma per questo testo, come e più – se fosse possibile – che per tutti gli altri testi poetici, è assolutamente indispensabile che il suono dei suoi versi entri nella nostra testa dalle orecchie, con tutte le conseguenze sui movimenti del nostro corpo delle quali ho già detto.

Ora, per cominciare, nella nostra aula 'di poesia' ascoltiamo il suono delle due quartine di questo sonetto. Beh, attraverso le nostre orecchie capiamo subito due cose. La prima: le regole che abbiamo apprese dai manuali di metrica (se mai le abbiamo apprese) possono persino metterci fuori strada in un caso come questo, del tutto straordinario: fuori dall'ordinario, non ordinario; ma ci sono forse versi 'ordinari' in tutta la storia della poesia? Intendo: in tutta la storia della grande poesia? La seconda cosa che capiamo è che la lettura fatta solo con gli occhi può indurre in errori gravi.

Se Siti ha capito benissimo che il ritmo di questo sonetto è tambureggiante («tutùm tutùm»), non ne ha però evidentemente ascoltato tutte le variazioni e infatti ha parlato di due quartine che «replicano monotone una cantilena binaria». Ma per quanto riguarda il «tutùm

⁷ Walter Siti, *Noi come Petrarca cerchiamo Laura disperatamente*, «La Repubblica», 5 gennaio 2014.

tutùm» del primo verso non ci sono dubbi: esso ha un clamoroso ritmo giambico: «La vita fùgge, et non s'arrèsta una hòra». È un ritmo molto antico: il nome stesso che lo designa, ἰαμβος, ha un'origine pre-greca, e comunque sconosciuta, e affonda nella protostoria del mediterraneo. È il ritmo del grido di Dioniso: ἰ-ὦ, ἰ-ὦ. Il Petrarca poteva averlo conosciuto attraverso la poesia latina, in particolare attraverso il suo amato Catullo. Per quanto noi possiamo cercare di leggere questo primo verso come un endecasillabo 'ordinario', 'regolare', per quanto noi possiamo cercare di applicare a questo verso le belle nozioni che abbiamo appreso sui manuali di metrica, avvertiamo che esso ci sfugge, ci trascina, come dicevo prima, a una lettura dove gli accenti cadono persino su parole 'ordinariamente' atone come «non». Ora proviamo a camminare lungo questo verso e, nel camminare, battiamo il piede ogni volta che il nostro orecchio avverte uno degli accenti di questo ritmo che ci trascina. Possiamo anticipare questo esercizio battendo il ritmo con le mani oppure con lo strumento a percussione presente nell'aula 'di poesia', anche un normalissimo tamburo. Il ritmo è proprio «tutùm» per cinque volte: facciamo dieci passi (non dimentichiamo che l'ultima sillaba, priva di accento, quasi scompare nell'acustica del verso) e ci accorgiamo che siamo portati a battere forte il piede a ogni passo pari. Nella nostra aula 'di poesia' percorriamo e facciamo percorrere questo cammino ai nostri allievi, tutti insieme. Sentiremo qualcosa di assai poco rassicurante. Non per niente ho parlato di un'aula insonorizzata: se ci sentisse qualcuno dall'aula a fianco si spaventerebbe. Se noi, da soli in una casa isolata, sentissimo avvicinarsi delle persone in marcia con il passo battuto in questo modo, ci verrebbe voglia di darcela a gambe. Il fatto che la vita fugga, a causa del ritmo di questo verso, spinge quasi anche noi a fuggire: il ritmo di questo verso ci dice che la vita fugge, sì, ma come se ci inseguisse per farci del male.

Il ritmo del secondo verso cambia profondamente, come non può non sentire chi lo ascolta da una lettura a voce alta. Le prime sei sillabe, «e la mòrte vien dié» non hanno più il ritmo giambico, il «tutùm», ma un micidiale ritmo anapestico: 'tututùm, tututùm'. Perché ho definito 'micidiale' questo ritmo? Per capirlo cominciamo dall'esperienza sonora. Poi vedremo che questa esperienza coincide con l'antichissima storia di questo ritmo. Proviamo dunque, in primo luogo, a camminare e a far camminare i nostri allievi anche lungo questo secondo verso del sonetto. Anche in questo caso potrà aiutarci battere prima il ritmo con le mani o con il tamburo. Questa volta il cammino è più difficile perché non basta battere sempre lo stesso piede (per es., il destro, se abbiamo

cominciato a camminare con il sinistro) ogni volta che lo posiamo per terra: per le prime sei sillabe di questo verso il piede batterà al terzo e al sesto passo. La prima volta batterà lo stesso piede con il quale abbiamo cominciato il nostro cammino; la seconda volta sarà l'altro piede a battere. Dopo alcune necessarie prove, mettiamoci ad ascoltare, non una breve marcia di sei passi, ma una marcia prolungata che abbia questo ritmo: ci accosteremo che esso induce in noi paura, se non addirittura terrore. E la storia di questo ritmo? Coincide con la nostra esperienza, come prima ho suggerito? Sì. È una lunga storia, ma basterà ricordarne l'inizio: stando alla tradizione, il poeta Tirteo compose nel VII secolo a.C. versi dal ritmo anapestico che accompagnassero la marcia degli eserciti spartani nell'ultima parte della seconda guerra Messenica (fine del VII secolo a.C.) con il risultato che, sempre secondo la tradizione, la marcia condotta al ritmo di quei versi (gli *ἐμβατήρια*), terrorizzava già di per sé i nemici. È un ritmo dunque, che, come e più di quello precedente, ha lo scopo di spaventarci e che, come quello, si trova nei nostri piedi da millenni. Anche questo ritmo era entrato nelle orecchie del Petrarca probabilmente attraverso la lettura della poesia latina e di quella di Catullo in particolare. I due anapesti 'micidiali' che aprono il secondo verso ci fanno sentire sul collo il fiato della morte: istintivamente saremmo portati a ripararci, come se qualcuno volesse colpirci alle spalle. Essi sono seguiti ancora da due giambi: «-tro a gràn giornà(te). Siamo impauriti e siamo incalzati».

I due versi successivi portano a compimento la perfetta struttura di questa quartina: il terzo, «et le còse presènti et lé passà(te)», ha ritmo identico al secondo e il quarto, «mi dànno guèrra, et lé futùre anchò(ra)», identico al primo. Si realizza così una bellissima struttura ritmica chiasmica sottolineata dalle rime ABBA. È questa struttura ritmica che ci trascina impauriti attraverso la vita e la morte, in un tempo («le cose presenti e le passate / [...] e le future anchora») che, da qualunque parte ci giriamo, si rivolta contro di noi, ci dà guerra.

Nella seconda quartina abbiamo i primi due versi con lo stesso ritmo del primo e dell'ultimo della quartina precedente (cinque giambi: di nuovo un prepotente e ostile incalzare del tempo da una parte e dall'altra, «or quinci or quindi»), poi – verrebbe da dire: finalmente! – due versi, «se non ch' i' ò di me stesso pietate / i' sarei già di questi pensier' fora» che possiamo considerare 'endecasillabi regolari'. In essi il ritmo giambico comincia un po' a cedere, anche se continua a essere avvertibile nella seconda parte dei due versi; si tratta, tuttavia, a tutti gli effetti, di 'endecasillabi regolari' con accenti prevalenti sulle sillabe

4 e 10. Ma hanno anche un'altra caratteristica che li accomuna: hanno entrambi un accento secondario sulla prima sillaba.

Se *La vita fugge* invece che un sonetto fosse una sinfonia, potremmo dire che a questo punto, alla fine del primo movimento, il musicista ci dà una anticipazione del tempo che caratterizzerà il movimento successivo. Il 'movimento' delle due terzine, infatti, anticipato dagli ultimi due versi della seconda quartina, è del tutto dissimile dal precedente. Nell'aula 'di poesia' è il momento di mettere mano di nuovo al tamburo e questa volta, non soltanto per anticipare il battito del piede, ma per accompagnarlo. Le due terzine cominciano infatti con un verso che possiamo ancora chiamare un 'endecasillabo regolare' a patto di chiarire che è 'regolare' anche un endecasillabo nel quale si aggiunga agli accenti prevalenti sulle sillabe 4 e 10 un potentissimo accento sulla prima: «Tórnamì avànti s'alcun dolce mài»: un accento, quello di «Tórnamì», che è riduttivo (falso, addirittura) chiamare secondario e che merita davvero, tanto è forte, un colpo di tamburo ad accompagnare il battito del piede. Nelle terzine, dicevo, il ritmo è del tutto dissimile da quello delle quartine. Mentre in sei degli otto versi delle quartine eravamo trascinati da un ritmo giambico o da un ritmo anapestico-giambico (prima di battere il piede dovevamo aspettare almeno uno o due passi), i primi quattro dei sei versi delle due terzine hanno un accento molto forte sulla prima sillaba. Dopo il potente accento di «Tórnamì», abbiamo quelli, forse non altrettanto potenti ma certo molto forti, di «ébbe» e, due volte, di «véggio»: i primi quattro versi dei sei delle terzine hanno dunque un ritmo opposto rispetto a quello dei primi sei delle due quartine. È un ritmo narrativo. Qui il poeta ci racconta infatti la riflessione che segue l'incalzare del ritmo giambico e il terrore ispirato da quello anapestico. Chissà – viene da pensare – se Vincenzo Monti, nel dare il via alla sua traduzione dell'*Iliade*, non ha tratto ispirazione, per il suo «Càntami» (cioè per introdurre un poema 'narrativo'), dal «Tórnamì» del verso 9 di questo sonetto. Fatto sta che la tremenda riflessione del poeta, quella per la quale la morte non sarà meno inquieta e sconvolta della vita («veggio fortuna in porto»: vedo un temporale persino nel «porto», che è, ovviamente, la morte), è tutta scandita da questi endecasillabi che ci fanno battere il piede non dopo l'attesa di uno o due passi, ma subito, alla 'partenza' del verso.

Il sonetto si conclude, infine, con due versi dal ritmo analogo a quelli che avevano chiuso le due quartine: cioè, due 'endecasillabi regolari' con accenti prevalenti sulle sillabe 4 e 6 e un accento secondario (questa volta davvero 'secondario') sulla prima.

Ecco: nella nostra aula ‘di poesia’ abbiamo fatto entrare nella nostra testa il sonetto 272 del *Canzoniere* petrarchesco, non dagli occhi, ma dalle orecchie. Questo ci ha consentito di trovare più facilmente nella nostra testa la strada giusta per fare scendere il sommovimento che il suono delle parole vi ha determinato lungo tutto il corpo e fino ai piedi. E così, dei versi che abbiamo ascoltato e lungo i quali abbiamo camminato, abbiamo potuto cogliere aspetti dei quali altrimenti non ci saremmo mai potuti accorgere. Walter Siti afferma che «quando si sta troppo male anche la forma passa in secondo piano e non si bada alle contraddizioni» e lega quella che egli giudica l’imperfezione di questo sonetto alla disperazione del Petrarca dopo la morte di Laura, anzi a un vero e proprio momento di depressione. A chi legga questo sonetto ad alta voce e batta il suo ritmo con i piedi verrà da affermare invece – ne sono certo – che si tratta di uno dei più straordinari esempi di perfezione formale che il Petrarca ci abbia offerto. Forse per il Petrarca era vero il contrario di quello che immagina Siti: cioè la disperazione (non ho elementi per dire se, quando ha scritto questo sonetto, il poeta fosse depresso o no) acuiva le sue capacità tecniche fino a portarle a un’altezza stupefacente.

La nostra aula, i suoni che vi produciamo, i movimenti che vi facciamo fanno sì, dunque, che la poesia prenda il posto che le spetta nella costruzione di una testa ben fatta. La nostra aula favorisce una didattica capace di rendere gli allievi consapevoli degli effetti che il linguaggio verbale fonico proprio della poesia produce in chi lo ascolta. Una consapevolezza che viene raggiunta, per altro, nel modo al tempo stesso più semplice e più diretto: attraverso il corpo. Il posto che spetta alla poesia è dunque quello dal quale essa sia in grado, così come aspira a fare da millenni, di scomporre e ricomporre, attraverso il suono delle parole, l’universo conoscitivo e quello emotivo dell’individuo: chi, nella propria testa, avrà la poesia collocata al posto giusto sarà allenato alla fatica, intrinseca a ogni lettura di un testo poetico, di ascoltare un suono che lo spinge a percepire ogni volta il mondo come nuovo.

Una grande fatica, ma anche una grande bellezza.

Bibliografia

Per quanto riguarda il tema centrale di questo contributo, la percezione del ritmo del verso mediante il corpo, non ci sono studi specifici, mentre ce ne sono numerosi sulla percezione del ritmo musicale.

Sulla lettura orale nella storia della cultura occidentale:

CAVALLO G., CHARTIER R. (a cura di), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma-Bari 20093 (con aggiornamento bibliografico accresciuto).

LORETELLI R., *L'invenzione del romanzo. Dall'oralità alla lettura silenziosa*, Laterza, Roma-Bari 2010.

ONG W., *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna 1986.

Sul ritmo del verso:

AGAMBEN G., *La fine del poema*, in ID., *Categorie italiane*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010.

BISUTTI D., *La poesia salva la vita*, Feltrinelli, Milano 2009 (in particolare i capitoli *Poesia e musica*, pp. 141-164 e *Poesia, recitazione, danza*, pp. 165-177).

DE CAMPOS Á., *Sulla poesia*, in FERNANDO PESSOA, *Una sola moltitudine*, a cura di TABUCCHI A., Adelphi, Milano 1979, vol. I, p. 254.

LA PORTA F., *Poesia come esperienza*, Fazi, Roma 2013 (in particolare l'Introduzione).

TORTORICI M., *La musica delle parole. Come leggere il testo poetico e altri saggi*, Anicia, Roma, 2015.