

GRAMMATICA SÌ, MA QUALE?

MARIA LUISA ALTIERI BIAGI

Ho sempre creduto e ancora credo in una didattica che rispetti e coltivi l'intelligenza di chi impara, esplorando la lingua in tre dimensioni:

1) dimensione cognitiva: sono le parole che perimetrano le idee dando loro forma e chiarezza; sono le regole morfosintattiche che strutturano il ragionamento, che sostengono lo sviluppo del pensiero logico. Insomma la lingua, prima ancora di servire alla trasmissione del pensiero, lo plasma, lo forma. Potrei citare molti testimoni autorevoli di questa affermazione; mi limito al filosofo tedesco Wilhelm von Humboldt (1767-1835) che due secoli fa già scriveva: «il linguaggio interviene nel processo di concettualizzazione, forma e modella il pensiero».

L'irrazionalità dei comportamenti (di cui oggi abbiamo sintomi evidenti anche fra i giovanissimi) potrebbe dunque avere fra le sue cause quell'involuzione della lingua che già Italo Calvino definiva, nelle *Lezioni americane*, «la peste del linguaggio», attribuendole come colpa non solo la sciatteria della comunicazione ma anche una generale «perdita di forza conoscitiva»:

... mi sembra che il linguaggio venga usato in modo approssimativo, casuale, sbadato, e ne provo un fastidio intollerabile. [...] Alle volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole.

Darò esempi di questa *peste del linguaggio* usando scritti di studenti universitari romani, impegnati ad esercitarsi nella stesura di un articolo di cronaca:

«... stava *sorpassando* suddetto curvone...» (per “stava oltrepassando”)

«... cadeva sul bordo del marciapiede *colpendo* la nuca.» (per “battendo”, o “sbattendo la nuca”);

«... *sfollare* il territorio dalle macerie ...» (per “liberare il territorio”);

«... i soccorsi sono *intervenuti* prontamente (per “sono arrivati”, “sono giunti”)

«... ho provato a *immedesimarmi nei panni* di quelle famiglie ...» (per “mettermi nei panni”);

«... ora che *la mela della discordia non è più aspirata da nessuno* ...» (per “ora che nessuno più

aspira alla mela -o “al pomo”- della discordia”).

Emerge da questi esempi l'incapacità di trovare la parola aderente al concetto che lo scrivente ha in mente; quella che Calvino chiamava «parola giusta», invitando alla «paziente ricerca» di essa e quindi

...della frase in cui ogni parola è insostituibile, dell'accostamento dei suoni e dei concetti più efficace e denso di significato. Sono convinto che scrivere prosa non dovrebbe essere diverso

dallo scrivere poesia; in entrambi i casi è ricerca d' espressione necessaria, unica, densa, concisa, memorabile.

(I. Calvino, *Lezioni americane*)

La cosa sconvolgente è che gli esempi sopra citati non sono casi rari, ma sono rappresentativi dell'intero *corpus*. Lo dichiarano le due ricercatrici che hanno condotto la ricerca:

«Questa imprecisione è un tratto costante e generalizzato del nostro *corpus* nel senso che riguarda la produzione della maggior parte degli studenti; si ritrova in tutti i tipi di testo; colpisce diversi elementi linguistici: verbi, sostantivi, aggettivi, avverbi. ».

Forse questi studenti non hanno mai incontrato un insegnante di lingua che sia partito dai loro testi per discutere con loro su quale fosse la parola più *giusta* (perché più aderente al pensiero) più *efficace* (perché rispondente alle intenzioni di chi parla o scrive, alle attese di chi ascolta o legge,) più *adeguata* al tipo di testo: è evidente che l'approssimazione e la genericità delle scelte può essere tollerata in una lettera familiare; non in una relazione di tipo scientifico.

2) **dimensione comunicativa:** non insisterò su questa dimensione perché è quella più ovvia: se chiediamo a che cosa serve una lingua, novantanove persone su cento risponderanno che è «strumento di comunicazione». Mi limito ad associare alla dimensione comunicativa la funzione **pragmatica**, che concepisce la lingua come una *forma di azione*, essendo evidente che, se parliamo o scriviamo, è perché abbiamo motivazioni per farlo e quindi scopi da realizzare: informazioni da dare o da chiedere, volontà da manifestare, ecc.

3) **dimensione storica:** si può fare storia di ogni oggetto, ma l'oggetto-lingua è quello che più ci coinvolge perché sta dentro di noi: ne siamo portatori e interpreti. Un ragazzo può interessarsi di Alessandro Magno solo se qualcuno gli ha spiegato prima chi è, stimolando la sua curiosità. Ma non ha bisogno di sollecitazioni per interessarsi alla storia di parole che sono già presenti nella sua memoria.

Qualcuno può giudicare complessa questa visione tridimensionale della lingua. Ma il problema non è mai quello di semplificare la complessità dei fenomeni, ma quello di trovare le strade, e magari i viottoli, insomma le strategie per renderli accessibili all'età e alle competenze iniziali di chi impara.

Molti insegnanti mi hanno seguito con successo, su questa strada. So che alcuni di questi insegnanti sono presenti anche in questa sala. Altri gruppi di insegnanti hanno innovato seguendo colleghi che avevano proposte diverse dalle mie. Ci sono molte aree felici, nella scuola italiana, ma non bastano a salvare la situazione. Ed è proprio la consapevolezza del molto che si può ottenere con una didattica produttiva che alimenta in me un senso di sconfitta nel constatare la perdurante prevalenza, nella scuola, di didattiche riduttive, di cui sono chiara prova le adozioni di testi scolastici. Conferme mi vengono anche da frequenti telefonate di amiche che, aiutando figli o nipoti a fare i compiti, mi chiedono consulenze sui *complementi*...:«*Si nutre di latte* è un complemento di specificazione, di mezzo, o di limitazione?». La cosa più onesta sarebbe dire che tutte e tre le risposte sono accettabili, ma inutili; mi limito a chiedere quali sono i complementi che l'insegnante ha spiegato per ultimi e, se l'ultimo complemento è stato quello di *mezzo*, non esito a consigliarlo; se è quello di *limitazione* faccio altrettanto, chiedendo però mentalmente scusa a Giorgio Pasquali, grande filologo classico dell'Università di Firenze, che già nel 1949 (ben

prima del 1968!) definiva «una frode» l'analisi logica dell'italiano fatta con categorie estratte dal latino:

Io al ginnasio inferiore capivai sotto un vantatissimo e, secondo me, non dirò sciocchissimo e ignorantissimo e crudelissimo, ma soltanto ristrettissimo maestro, il quale di autorità ridusse tutte le materie letterarie, si può dire, al solo latino, o meglio all'analisi logica esemplificata per mezzo del latino.

Questa analisi era per giunta una frode. Prima si riduceva l'italiano a una traduzione letterale del latino, e poi si analizzava logicamente questo non più italiano, riconducendo ogni sintagma a categorie latine, concepite non più come storicamente determinate e transeunti, ma come eterne. Ci si insegnava, per esempio, la distinzione fra complementi di *stato in luogo* e di *movimento verso luogo* senza farci notare che essa **non esiste in italiano**, che è postulata e inventata agli scopi della traduzione dall'italiano in latino. Tutti quei complementi che in italiano sono introdotti dalla preposizione *di* erano complementi di *specificazione* ogniqualvolta in latino corrispondessero a un genitivo; ma si distingueva un complemento di *materia* perché esso in latino è risolto diversamente. Che cosa poi significasse complemento di *specificazione* (se pur significa qualche cosa) non ci fu mai spiegato. Il primo servizio che l'istruzione linguistica del maestro può rendere ai giovani nel ginnasio inferiore è negativo: quello di impedirgli di falsificare l'italiano. Non è poco. In primo luogo il ragazzo imparerà e indovinerà che le lingue non sono parallele l'una all'altra, non sono calchi l'una dell'altra, che ognuna ha una struttura sua. (*La linguistica nella scuola*, in "Belfagor", 1V (1949), poi ristampato in *Università e scuola*, Firenze, Sansoni, 1950, pp. 93-115).¹

E se servisse una testimonianza più recente, ecco quella di Giovanni Nencioni, Presidente dell'Accademia della Crusca fino a pochi anni fa e professore all'Università di Firenze e alla Scuola Normale di Pisa, in risposta al dubbio di un professore ansioso di sapere se «nell'espressione "assistere a uno spettacolo", *a uno spettacolo* fosse forma eccezionale di complemento *oggetto*, o complemento di *stato in luogo figurato*, oppure altro complemento...». Nencioni, rispondendo sul periodico *La Crusca per voi*, fa un lungo percorso: parte dalla filosofia greca, che usava l'analisi logica (tutt'altra da quella praticata nelle scuole!) come strumento di conoscenza razionale; passa ai grammatici antichi e medievali, che riducevano l'analisi logica ad analisi grammaticale; infine arriva alle grammatiche scolastiche contemporanee «di cui l'analisi logica costituisce ancora la struttura portante». Nencioni dichiara la sua sfiducia in questa terza analisi «cosiddetta logica», sia questa affidata a «grammatici» o a «brancolanti apprendisti»; ma, non volendo deludere chi si è rivolto a lui per aiuto, conclude così:

Se, dopo questa mia cautelosa e diffidente premessa, il prof. C. insistesse nel chiedermi di definire la natura del complemento contenuto nell'espressione «assistere a uno spettacolo», risponderei inserendola tra i complementi di *termine*, che esprimono la destinazione di un'azione...

Sono due «voci», quelle di Pasquali e di Nencioni, a cui è impossibile non credere: due testimonianze che ho voluto citare estesamente per offrire agli insegnanti della scuola dell'obbligo la possibilità di usarle, se mai qualche insegnante del biennio (il «ginnasio inferiore» di Pasquali!)

¹ Corsivi e neretto sono stati inseriti da me.

protestasse con loro perché gli studenti di oggi non distinguono il *complemento di causa efficiente* dal *complemento d'agente*: altra distinzione inesistente, in italiano, dove si muore allo stesso modo se uccisi **da un veleno**, o uccisi **da Bruto**, mentre il latino distingueva i due eventi usando l' *ablativo semplice* se qualcuno veniva ucciso da un agente inanimato o l' *ablativo preceduto da preposizione* se qualcuno veniva ucciso da un essere vivente. E se quell'insegnante insistesse (mi si dice che sono addirittura genitori e nonni a insistere...) ditegli che operi lui questa distinzione per i pochi scolari che studiano il latino, e non la pretenda da chi ha il compito di insegnare a tutti l'italiano senza «falsificarlo» (parola di Giorgio Pasquali!) con distinzioni che in Italiano «non esistono».

Nessuno nega che possa essere stato utile, per studenti che, in passato, dovevano imparare il latino (e per quei pochi che ancora oggi lo studiano) un'analisi *contrastiva* delle due lingue, che metta in risalto le loro diversità. A questo può (forse) servire la cosiddetta *analisi logica*: a tradurre dall'italiano in latino, come esercizio propedeutico a quello inverso -e ben più significativo- di traduzione dal latino, cioè di comprensione della lingua di Roma antica. Ma quanti sono, oggi, quelli che studiano il latino?

Che cosa fare, nelle ore “liberate” dall'analisi logica?

Insegnare lingua nativa, oggi (a *tutti* i cittadini, non a una minoranza privilegiata), significa organizzare esperienze linguistiche orali e scritte che gradualmente migliorino la competenza iniziale di ciascuno, rendendo l'uso della lingua sempre più adeguato alle esigenze dell'operatività mentale e sempre più funzionale a una comunicazione interpersonale chiara e efficace.

Esercizio di lingua, dunque, in tutte le sue forme (incluse quelle più fantasiose e divertenti, come voleva Rodari), fino a raggiungere una buona competenza. E poiché la lingua è un *sistema*, cioè *un insieme di elementi che co-funzionano obbedendo a regole* a volte rigide, ma più spesso elastiche, e tutte più o meno mutevoli nel tempo, è possibile e utile riservare un'attenzione specifica a queste regole: cioè associare all'*esercizio* di lingua un'*osservazione delle sue regole* che possiamo chiamare **grammatica**. Ricordando però che chiunque parli e scriva una lingua (compresi i bambini al loro ingresso nell'istituzione scolastica) già usa quelle regole, sia pure a livelli diversi di consapevolezza e di abilità, e che è da quei diversi livelli che occorre partire.

Faccio un esempio: se il bambino che ascolta o legge una fiaba di Moravia e il ragazzo che ascolta o legge un racconto di Calvino *capiscono* il testo, ciò significa che già conoscono molte delle parole che compaiono in quel testo (a cui si aggiungeranno le parole nuove, “intuite nel contesto” con l'aiuto dell'insegnante, o da lui spiegate) e le principali regole che rendono il testo significativo e coerente. Un bambino italiano di sei anni non si rende conto di conoscere la *regola* che premette un *articolo* al nome, segnalando così il *numero* del nome stesso (singolare/plurale) e attribuendogli un *genere* (maschile/femminile). Eppure applica quella regola quando parla o scrive, scegliendo fra *il/fratello/la sorella // i fratelli/ le sorelle*. L'insegnante potrà ritornare (quando lo ritiene opportuno) sul testo già letto, con lo scopo di far emergere a consapevolezza degli alunni le regole che essi già possiedono e usano, o di sollecitare con opportune domande l'osservazione di regole nuove.

Insisto su questo punto: la lingua natale (o le lingue natali, in un ambiente bilingue o plurilingue) si imparano per esperienza comunicativa, nei primi anni di vita. Si imparano parole (*lessico*) e si imparano regole che combinano queste parole in discorso (*grammatica*). La scuola deve fare emergere a coscienza questo bagaglio e gradualmente incrementarlo.

Come fare per realizzare questo compito? Lo abbiamo già detto: 1) dedicando la maggior parte del tempo scolastico alle varie forme di esperienza comunicativa orale e scritta; 2) riservando un tempo limitato ma importantissimo a quella *riflessione sul testo* (in particolare sul testo scritto, che è il più meditato) che io chiamo *grammatica* e a cui ho già detto «sì» nel titolo di questo intervento.

Questo secondo lavoro va preparato con cura; non si tratta di predisporre «spiegazioni», ma di preparare «domande» da rivolgere agli scolari. Sono loro che -sollecitati, indirizzati, aiutati dagli insegnanti- dovranno trovare le risposte.

Qualche esempio

Un insegnante può fornire il significato di una parola sconosciuta, quando la si incontra in un testo; ma è più produttivo abituare i ragazzi alla ricerca della parola sul vocabolario (ce ne dovrebbe essere almeno uno in ogni classe e la sua consultazione dovrebbe essere frequente).

Ancora più produttivo è proporre *l'interpretazione* della parola nuova quando il suo significato può emergere dal contesto. Faccio un esempio inquadrabile nella didattica del secondo ciclo della scuola primaria: all'inizio di una bellissima fiaba (*Barba Gianni e Ci Cognina*, da *Storie della preistoria*), Alberto Moravia racconta di un Barba Gianni molto *misanthropo*: parola che normalmente i bambini di una quarta/quinta classe non conoscono. Ma la storia descrive abitudini e difetti del personaggio in rapporto al suo servitore (*Pipi Strello*) e a una *Ci Cognina* di cui Barba Gianni si innamora: un sentimento che modificherà le sue abitudini ma che finirà dolorosamente, restituendo Barba Gianni alla sua vita notturna e solitaria. Ciò consente di affidare ai bambini il compito di "indovinare" il significato della parola misteriosa, dopo aver letto la fiaba.

Non sempre i bambini ne sono capaci, ma il compito è valido anche se non viene risolto da loro e deve intervenire l'insegnante: basta che i bambini si impegnino, si interessino, possibilmente si divertano, in attesa di diventare propositivi. Di solito si ottengono risposte diverse, della cui validità si può discutere. A volte la risposta è «bella» anche se non è risolutiva; per esempio, un bambino risponde (episodio reale, riferitomi dall'insegnante) «non so che cosa vuol dire *misanthropo*, però ho capito che deve essere una brutta cosa...». Sta all'insegnante, alla sua disponibilità e sensibilità, valorizzare questo esercizio, sapendo che non è importante la soluzione dell'indovinello, ma il gusto della ricerca, l'allenamento all'ipotesi, il risveglio della curiosità per la lingua. Ovviamente, in mancanza di una risposta accettabile sarà l'insegnante a dare il significato della parola, a decidere se è il caso di parlare della sua storia (nel caso di *misanthropo*, della sua origine greca), di elencare e spiegare parole che le somigliano (*filantropo*, *antropologia*, ecc.). Qualcuno potrebbe obiettare che si tratta di parole rare, che possono essere risparmiate ai bambini... Ma sono proprio i bambini ad avere una memoria linguistica che assorbe tutto, e sono proprio i bambini ad amare le parole difficili, quelle da sfoggiare per sollecitare la meraviglia di familiari e amici...

Altro esempio di interpretazione di una parola, da un brevissimo racconto di Italo Calvino, proponibile nel terzo anno della media inferiore: si tratta di: *Il lampo* (in *Prima che tu dica pronto*, Mondadori, 1993). La parola che forma il titolo, *Il lampo*, non dovrebbe creare difficoltà ai ragazzi, se il significato è quello proprio, riferito al fenomeno naturale. Ma poiché nel testo non si parla di temporali né di lampi, è legittima -a lettura ultimata- la domanda sul significato del titolo e quindi il discorso sui significati *traslati*, o *metaforici*, che la parola (qualsiasi parola) può assumere. Nel nostro caso, il significato metaforico è quello di un pensiero balenante che "illumina" improvvisamente la mente di Calvino, permettendogli di interpretare ciò che lo circonda in modo

“strano”, diverso dal solito. Si tratta di un attimo e il mondo che circonda Calvino torna quello di sempre... Chissà quale dei due “mondi” è vero... quello normale, o quello intravisto in un attimo di straordinaria chiaroveggenza?

Allarghiamo ora il discorso all’ analisi testuale. Vi leggerò l’inizio del racconto di Calvino, // *lampo*.

«Mi capitò una volta, a un crocevia, in mezzo alla folla, all’ andirivieni.»

Ho fatto una pausa per farvi notare che, in questa splendida Sala Brunelleschi (che oggi contiene almeno trecento persone e che quindi ammette qualche brusìo, durante le relazioni), la lettura a voce alta di questo “inizio” narrativo ha prodotto un silenzio assoluto. E’ una reazione normale: siete stati catturati da una sola frase (semplicissima, in apparenza) del testo narrativo e state zitti perché volete sapere -come è giusto- «che cosa capitò» quella volta, in quel luogo, a quel tale (forse lo stesso Calvino?) che racconta in prima persona.

Che cosa ha fatto, Calvino, per iniziare in modo così efficace? Uno scrittore così sensibile alla parola *giusta*, deve aver selezionato attentamente le parole, calcolato la struttura della frase, curato i suoni, valutato le pause... Ricordate il brano che ho letto all’inizio, in cui Calvino afferma che «scrivere prosa non dovrebbe essere diverso dallo scrivere poesia»? che «in entrambi i casi è ricerca d’ espressione necessaria, unica, densa, concisa, memorabile»?

Chiediamoci, allora: perché «Mi **capitò**...»?

Avrebbe potuto scegliere il passato prossimo (*Mi è *capitato*) invece del perfetto («Mi *capitò*...»); se sceglie il perfetto è perché vuol creare l’ effetto dell’ *istantaneità* e dell’ *irripetibilità* dell’ evento passato, e quindi avvertire i lettori della sua eccezionalità. Un *Mi è *capitato*... avrebbe sottratto drammaticità all’ evento, segnalandone l’ occasionalità, collocandolo nella cronaca quotidiana.

Ancora: Calvino ha usato il verbo *capitare*, scartando altri verbi disponibili: *succedere*, *avvenire*, *accadere*. Perché?

Le risposte dei ragazzi (questo brano è stato “provato” in parecchie classi, da diversi insegnanti che ovviamente hanno collaborato con gli alunni), sono molte, di solito... Le riformulo rapidamente per arrivare subito alla soluzione più accettabile: *capitare* ha un tasso di colloquialità maggiore rispetto ad *avvenire*, *accadere*, e forse anche a *succedere*. Inoltre *capitare* sottolinea la “casualità” dell’ evento più energicamente degli altri verbi. Ma l’ elemento che ha determinato questa energia e quindi la scelta, da parte di Calvino, è un altro, forse: è la sostanza fonico-ritmica di *capitò* che collabora all’ effetto di «improvviso» e di «imprevisto»: l’ **ossitono** *capitò*, con quel suo vigoroso accento finale, ha la meglio sulle alternative possibili, tutte **piane**: *successe*, *avvenne*, *accàdde*.

Altra osservazione e altra domanda: «una volta» è pleonastico, in associazione a un *perfetto* (che già trasmette l’ idea di passato istantaneo); quale effetto si proponeva Calvino con questa ridondanza? e perché non ha scelto «un giorno», «qualche tempo fa», ecc.? Si può pensare che volesse ribadire, con «una volta», il valore istantaneo del verbo. Ma non è escluso –si tratta di un’ ipotesi offerta ai ragazzi- che «una volta» -associandosi mentalmente con il «C’ era una volta ...» della fiaba- abbia anche la funzione di aprire una prospettiva favolosa. Andando avanti nel racconto ne avremo qualche conferma.

Veniamo ai tre sintagmi: «**a un crocevia**», «**in mezzo alla folla**», «**all' andirivieni**»; *crocevia* è scelta marcata, nei confronti del più usuale *incrocio* ; la stessa cosa si può dire di *andirivieni* in rapporto a *viavai*. Perché ha fatto queste scelte rare, Calvino? Il contesto dissuade dal pensare che volesse innalzare il livello della sua scrittura scartando alternative più quotidiane. E' invece possibile che Calvino, preparandosi a raccontare un evento eccezionale, abbia usato parole che, essendo ormai un po' fuori-corso, leggermente "ingiallite" anticipassero al lettore un effetto favoloso, di straniamento o di irrealtà.

Normale, invece, la scelta *folla*; Calvino avrebbe potuto anche scrivere «in mezzo alla gente», ma *folla* sottolinea opportunamente la moltitudine delle persone.

C' è piuttosto da osservare che *folla* e *andirivieni* sono quasi sinonimi, e che anche *crocevia*, pur avendo significato diverso, evoca l' idea del traffico di persone e macchine. Calvino, teorico della *rapidità* (così si intitola una delle sue splendide *Lezioni americane*) non è scrittore incline all'insistenza, all'indugio, alla ripetizione, se non c' è un motivo particolare per adottare queste scelte. Qui il motivo potrebbe essere l' effetto fonico-ritmico della sintassi, e cioè la realizzazione di un ritmo ternario (o *tricolon*) scandito dall' interpunzione: «**a un crocevia/,/in mezzo alla folla/,/ all'andirivieni**». Qualcuno potrebbe forse aggiungere che questo ritmo spezzato mima la sensazione di affanno, di angoscia che Calvino vuole trasmettere fin dall' inizio. Non respingeremmo neppure l' ipotesi di un effetto-dilazione, realizzato con il *tricolon* : a ritardare la rivelazione, e quindi a prolungare l' attesa del lettore.

Per concludere: ci si può chiedere se sia opportuno, e a quale livello scolastico, un tipo di analisi così minuziosa. La mia risposta è «sì» alla prima domanda, e «prima che sia possibile» alla seconda (con la dovuta gradualità, anche per quanto riguarda la scelta dei testi).

Qualcuno può anche chiedersi se non rischiamo di vedere nel testo più di quanto l' autore abbia voluto metterci. E' un' eventualità che non respingo. Eugenio Montale, nell' unica volta in cui ho avuto l'occasione di incontrarlo e di parlargli, diceva di essere «riconoscente agli storici della lingua, per aver detto della sua lingua poetica cose che nemmeno lui sapeva». Sono convinta che, oltre all' ironia, ci fosse della verità nelle sue parole. Per quanto riguarda Calvino, sarei abbastanza tranquilla, perché – come ricorderete - è lui stesso a denunciare la sua «paziente ricerca della parola giusta».

Ma anche se il rischio di superinterpretazione fosse reale, non me ne preoccuperei. Lo scopo di un'analisi di questo tipo non è tanto quello interpretativo del testo, quanto quello esplorativo delle reazioni intellettuali ed emotive del lettore.

Mi spiego meglio: se la lettura non è semplice decifrazione, vuol dire che succede qualcosa nell'incontro fra il testo e la mente del lettore, ed è importante che il lettore ne assuma consapevolezza. Non esiterei a definire questo tipo di ri-lettura una vera e propria *lettura critica*.

Ora dovrò smettere, perché il tempo è fuggito.

Per sapere che cosa «capitò» a Calvino «quella volta» -se non conoscete già il racconto- dovrete riaprire il libro e leggere poco più di una pagina.

Da: *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, a c. di B.Benedetti, M. Piscitelli, T. Bassi, P. Vannini, Firenze, Assessorato all'Educazione, 2010